

**VIOLÊNCIA
E PRECONCEITOS
NA ESCOLA:
CONTRIBUIÇÕES
DA PSICOLOGIA**







Pesquisa Violência e Preconceitos na Escola

Relatório Final

UFMT/Cuiabá

2015

37.015.3 V792 Violência e preconceitos na escola: contribuições da Psicologia /
Organizadores: Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e
Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (Fenpb) ;
Autores: Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)...[et al.]. –
Brasília, DF : Conselho Federal de Psicologia, 2018.
402 p.

ISBN: 978-85-89208-85-7

1. Psicologia. 2. Psicologia escolar. 3. Preconceito na escola.
4. Violência na escola. II. Conselho Federal de Psicologia (CFP). III.
Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP). IV. Federa-
ção Nacional dos Psicólogos (FENAPSI). V. Associação Brasileira de
Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE).

Sistema de Bibliotecas da Universidade São Francisco - USF

Ficha catalográfica elaborada por: Tatiana Santana Matias - CRB-08/8303

Instituição Executora
Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Instituições Parceiras

Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira - FENPB
Conselho Federal de Psicologia - CFP
Associação Brasileira de Ensino de Psicologia - ABEP
Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional -
ABRAPEE
Federação Nacional dos Sindicatos de Psicólogos - FENAPSI

Universidades Federais

Região Norte

Universidade Federal do Pará - UFPA
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Região Nordeste

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Região Centro-Oeste

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Região Sudeste

Universidade Federal de Uberlândia - UFU
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Região Sul

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Coordenadora Geral da Pesquisa
Sumaya Persona de Carvalho
Instituto de Educação/Departamento de Psicologia - UFMT

Coordenadora Científica da Pesquisa e Representante da ABEP
Profa. Dra. Ângela Soligo - UNICAMP

CFP	Prof. Dr. Celso Francisco Tondin – Unochapecó Profa. Dra. Deise Maria do Nascimento – Unisul Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza – USP
ABRAPEE	Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci – UEM
FENAPSI	Profa. Dra. Mara Rosana Pedrinho

Universidades Federais e Coordenadores

UFPA	Prof. Dr. Maurício Rodrigues de Souza
UFAM	Profa. Dra. Iolete Ribeiro da Silva
UFPE	Profa. MSc. Telma Costa de Avelar
UFBA	Profa. Dra. Marilena Ristum
UFMS	Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt
UFMT	Profa. Dra. Sumaya Persona de Carvalho
UFU	Profa. Dra. Anamaria Silva Neves
UFRJ	Profa. Dra. Diva Lúcia Conde
UFSC	Profa. Dra. Denise Cord
UFRGS	Profa. Dra. Débora Dalbosco Dell’Aglio

Articulação Institucional: Maria Lúcia Cavalli Neder
Elisabeth Aparecida Furtado de Mendonça
Yvone Magalhães Duarte

Bolsista apoio à equipe gestora: Tamiris Proença Bonilha

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA
GESTÃO 2016 / 2019

DIRETORIA

Rogério Giannini

Presidente

Ana Sandra Fernandes Arcoverde Nóbrega

Vice-Presidenta

Pedro Paulo Gastalho de Bicalho

Secretário

Norma Celiane Cosmo

Tesoureira

**CONSELHEIRAS E
CONSELHEIROS
EFETIVOS**

Iolete Ribeiro da Silva

Secretária Região Norte

Clarissa Paranhos Guedes

Secretária Região Nordeste

Marisa Helena Alves

Secretária Região Centro Oeste

Júnia Maria Campos Lara

Secretária Região Sudeste

Rosane Lorena Granzotto

Secretária Região Sul

Fabian Javier Marin Rueda

Conselheiro 1

Célia Zenaide da Silva

Conselheira 2

**CONSELHEIRAS E
CONSELHEIROS
SUPLENTE**

Maria Márcia Badaró Bandeira

Suplente

Daniela Sacramento Zanini

Suplente

Paulo Roberto Martins Maldos

Suplente

Fabiana Itaci Corrêa de Araujo

Suplente

Jureuda Duarte Guerra

Suplente Região Norte

Andréa Esmeraldo Câmara

Suplente Região Nordeste

Regina Lúcia Sucupira Pedroza

Suplente Região Centro Oeste

Sandra Elena Sposito

Suplente Região Sudeste

Cleia Oliveira Cunha

Suplente Região Sul

Elizabeth de Lacerda Barbosa

Conselheira Suplente 1

Paulo José Barroso de Aguiar Pessoa

Conselheiro Suplente 2

**ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO
EM PSICOLOGIA – ABEP
*GESTÃO 2017/2019***

DIRETORIA

Ângela Fátima Soligo
Presidenta

Eliz Marine Wiggers
Vice-Presidenta

João Eduardo Coin de Carvalho
1º Secretário

Suenny Fonsêca de Oliveira
2ª Secretária

Fernanda de Lourdes Freitas
1ª Tesoureira

Sônia Maria Lemos
2ª Tesoureira

DIRETORAS E DIRETORES

Iraní Tomiatto de Oliveira
Alayde Maria Pinto Digiovanni
Verônica Chaves Carrazzone
Flávia Cristina Silveira Lemos
Mônica Ramos Daltro
Celso Francisco Tondin

COLABORADORAS E COLABORADORES

Carla Biancha Angelucci
Cinthia Cristina da Rosa Vilas Boas
Dreyf de Assis Gonçalves
Lazaro Edson de Souza

ABRAPEE

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional

Diretoria da ABRAPEE eleita para o Biênio 2018-2020

Alexandra Ayach Anache – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, MS

Presidente Atual

Roseli Fernandes Lins Caldas – Universidade Presbiteriana Mackenzie, SP

Presidente Eleita

Marilene Proença Rebello de Souza – Universidade de São Paulo, SP

Presidente Anterior

Silvia Maria Cintra da Silva – Universidade Federal de Uberlândia, MG

1ª Secretária

Marilda Gonçalves Dias Facci – Universidade Estadual de Maringá, PR

2ª Secretária

Tatiana Platzer do Amaral – Universidade Mogi das Cruzes, SP

1ª Tesoureira

Jane Teresinha Domingues Cotrin – Universidade Federal de Mato Grosso, MT

2ª Tesoureira

Conselho Fiscal

Membros efetivos:

Gisele Toassa – Universidade Federal de Goiás, GO

Herculano Ricardo Campos – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, RN

Fátima Regina Pires de Assis – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP

Sônia Mari Shima Barroco – Universidade Estadual de Maringá, PR

Iolete Ribeiro da Silva – Universidade Federal do Amazonas, AM

Membros Suplentes:

Iracema Neno Cecílio Tada – Universidade Federal de Rondônia, RO

Delite Conceição Rocha Barros Lemos – Instituto Dom Barreto, PI

Viviane Prado Buiatti – Universidade Federal de Uberlândia, MG

FENAPSI

Gestão 2017/2020

Direção Nacional

Shirlene Queiroz de Lima
Presidente

Fernanda Lou Sans Magano
Vice-presidente

Enildo Calixto Louback
Tesoureiro

Marinaldo Silva Santos
1º tesoureiro

César Rosário Fernandes
Secretário-geral

Vânia Maria Machado
1ª Secretária

Heitor Freitas de Andrade
Secretário Jurídico

Walkes Jacques Vargas
Secretário de Relações de Trabalho

Marta Santa da Cunha
Secretário de Formação

Marcelo Tourinho de Garcia
Secretário de Comunicação

Paulo Victor Telles
Secretário de Políticas da Saúde

Danielle do Nascimento Cezini
Lacerda

Secretária de Políticas Sociais
André de Carvalho Barreto

Secretário de Políticas Educacionais

Lucitânia Gomes de Oliveira
*Secretária de Políticas de Gênero,
Raça, Deficiência e Geração*

Conselho Fiscal

Leone Azevedo Gama da Rocha
1º conselheiro

Leovane Gregório
2º conselheiro

Elias Rodrigues de Souza
3º conselheiro

Valéria Cristina Lopes Princz
1º suplente

Sandra Lúcia Vitorino
2º suplente

Lourdes Aparecida Machado
3º suplente

PREFÁCIO

A Pesquisa Violência e Preconceitos na Escola, desenvolvida entre os anos 2013 e 2015, representa uma relevante contribuição da Psicologia para pensarmos os fenômenos dos preconceitos e da violência no contexto escolar brasileiro.

Partindo da preocupação com esses fenômenos, da constatação de que sua presença nas relações escolares demanda de docentes e gestores compreensão e saberes para construir estratégias de enfrentamento, o FENPB, por meio de suas entidades voltadas à Educação e à profissão – Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), Conselho Federal de Psicologia (CFP) e Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPSI) –, apresentou ao Ministério da Educação (MEC) a proposta de pesquisa que se apresenta nesta publicação, que foi desenvolvida em parceria com dez universidades federais brasileiras.

A realidade social que estamos vivendo, o crescimento e avanço de formas cada vez mais explícitas de preconceito, de expressões e atos de violência, são realidades que não podem ser ignoradas pelo conjunto da sociedade e, de modo especial, pelas(os) psicólogas(os) e pelas(os) educadoras(es).

Para além do mundo virtual, das mídias oficiais e alternativas, que têm sido propagadoras de visões preconceituosas, de fobias sociais e violências, que nos apresentam modelos de ser e estar no mundo que promovem a poucos e excluem a maioria da

população, que criam ilusões de felicidade e produzem infinitas formas de tristeza, é no cotidiano de todas(os) nós, nas nossas relações, que os preconceitos e as violências produzem e produzirão as marcas mais profundas de sofrimento.

O espaço escolar, que abriga e preenche a vida e grande parte do tempo de crianças e jovens, vivido sem dúvida como lugar de realização, de aprendizagens, de encontros, é também o espaço da vivência e aprendizagem dos preconceitos e da violência, é também onde cada um aprende seu lugar social em um país marcado pela desigualdade.

Pensar esse espaço, problematizar os fenômenos da violência e preconceitos, recuperar conhecimentos já organizados por nossas ciências humanas e produzir escuta e voz da comunidade escolar – estudantes, docentes, pais, uma das tarefas desse estudo, assim como conhecer e difundir experiências e propostas de enfrentamento, são certamente contribuições importantes que a Psicologia apresenta neste relatório à categoria, à Educação e à sociedade em geral.

O Conselho Federal de Psicologia, por meio da publicação e divulgação da Pesquisa Violência e Preconceitos na Escola, assume seu compromisso com o campo da Educação e com a difusão de saberes psicológicos de relevância social, que ao mesmo tempo contribuam com o aperfeiçoamento da atuação profissional e com a construção de relações sociais mais humanas e justas.

Rogério Giannini

Presidente do Conselho Federal de Psicologia

SUMÁRIO

1. Apresentação	13
2. Introdução	17
3. Objetivos	25
3.1. Objetivos Gerais.....	25
3.2. Objetivos específicos.....	25
4. Delineamento Metodológico.....	27
5. Parte1 - Pesquisa Bibliográfica e Documental	39
5.1. Análise e Discussão	39
5.2. Análise quantitativa	39
6. Parte 2 – Pesquisa de Campo.....	59
6.1. Escolas Participantes da Pesquisa.....	59
6.2. Caracterização dos Sujeitos.....	60
6.3 Oficinas com alunos da primeira etapa do Ensino Fundamental.....	60
6.3.1. Região Norte	60
6.3.2. Região Nordeste	61
6.3.3. Região Sudeste	61
6.3.4. Região Centro-Oeste.....	61
6.3.5. Região Sul.....	62

6.4. Oficinas com alunos da segunda etapa Ensino Fundamental	62
6.4.1. <i>Região Norte</i>	62
6.4.2. <i>Região Nordeste</i>	63
6.4.3. <i>Região Sudeste</i>	63
6.4.4. <i>Região Centro-Oeste</i>	63
6.4.5. <i>Região Sul</i>	64
6.5. Oficinas com alunos do Ensino Médio	64
6.5.1. <i>Região Norte</i>	64
6.5.2. <i>Região Nordeste</i>	65
6.5.3. <i>Região Sudeste</i>	65
6.5.4. <i>Região Centro-Oeste</i>	65
6.5.5. <i>Região Sul</i>	66
6.6. Rodas de Conversa com Equipe escolar	66
6.6.1. <i>Região Norte</i>	66
6.6.2. <i>Região Nordeste</i>	67
6.6.3. <i>Região Sudeste:</i>	67
6.6.4. <i>Região Centro-Oeste</i>	68
6.6.5. <i>Região Sul</i>	68
6.7. Rodas de conversa com Pais/responsáveis..	69
6.7.1. <i>Região Norte</i>	69
6.7.2. <i>Região Nordeste</i>	69
6.7.3. <i>Região Sudeste</i>	70
6.7.4. <i>Região Centro-Oeste</i>	70
6.7.5. <i>Região Sul</i>	70
7. Descrição e Análise das Rodas de Conversa com Professores	71
8. Descrição e Análise das Rodas de Conversa com Pais.....	97

9. Descrição e Análise dos Dados das Oficinas com Alunos	115
10. Descrição e análise dos dados colhidos nas urnas – Baú da Violência e Jogue aqui o seu Preconceito	167
11. Propostas de Enfrentamento	189
Referências	215

1. APRESENTAÇÃO

Ao longo de sua história, a Psicologia brasileira consolidou-se no campo da Educação, por meio de sua produção científica e da atuação dos psicólogos escolares.

A escola, tomada em seu conjunto, a partir da compreensão de seus atores, das relações, do contexto e da cultura, tem sido lócus de atenção e trabalho da Psicologia, em especial da Psicologia Escolar.

A partir desse compromisso da área com o campo da Educação, o Fórum das Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (FENPB), que reúne 26 entidades da Psicologia, tem estabelecido diálogos e iniciativas de cooperação com as políticas e gestores da Educação no país.

Com esse intuito, no dia 03 de maio de 2012, representantes do Fórum, particularmente aqueles ligados ao ensino, ao campo educacional e à profissão – Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), Conselho Federal de Psicologia (CFP), Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPSI), foram recebidos pelo então Ministro da Educação. Nesse encontro, a Psicologia levava, por meio de seus representantes, Carta Manifesto que expressava suas experiências na área, colocando-se à disposição para contribuir com estudos e proposições de políticas públicas para a Educação.

O MEC manifestou sua apreensão com a violência na escola, e em especial aquela motivada por preconceitos – homofobia, racismo, entre outros, enfatizando a necessidade da produção de conhecimentos que auxiliassem no combate à violência na escola.

Tendo em vista a preocupação do MEC em relação a essa temática, entidades do FENPB ligadas à Educação – ABRAPEE, ABEP, CFP e FENAPSI - tomaram a tarefa da elaboração do Projeto que, apresentado ao MEC, teve sua importância reconhecida, com recomendações de que Instituições Federais de Ensino Superior – IFES - pudessem, em um trabalho cooperativo, participar do esforço para o desenvolvimento do Projeto Violência e Preconceitos na Escola, com a coordenação da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT.

A partir da organização do projeto, de abrangência nacional, e composição da Equipe Gestora, foram convidadas para participar e desenvolver as atividades de pesquisa, 10 universidades brasileiras: UFAM, UFPA, UFPE, UFBA, UFRJ, UFU, UFMT, UFMS, UFSC e UFRGS.

Em cada uma dessas universidades constituiu-se um grupo multidisciplinar, composto por cinco pesquisadores sênior e dois pesquisadores juniores, sob a coordenação de um membro com formação em Psicologia.

Em novembro de 2012, durante a 2ª Mostra Nacional de Práticas em Psicologia, comemorativa dos 50 anos da Psicologia, realizada no Centro de Convenções Anhembi, na cidade de

São Paulo, o Ministro de Educação e o Presidente do Conselho Federal de Psicologia (CFP), que administrativamente representava todas as entidades do FENPB, assinaram uma carta de intenções referentes ao desenvolvimento do Projeto.

Com os grupos constituídos, o que tomou certo tempo, face aos trâmites necessários de cada Universidade, foi realizado o Primeiro Seminário de Pesquisa “Violência e preconceito na escola”, em junho de 2013, na sede do Conselho Federal de Psicologia, em Brasília, com a participação das Secretarias de Educação Superior (SESu) e de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do MEC, do representante do CFP, da reitora da UFMT e dos coordenadores de cada instituição de ensino superior para integração dos grupos, apresentação do Projeto pela equipe Gestora, esclarecimentos de dúvidas e organização dos passos seguintes da pesquisa.

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética da UFMT, preliminarmente e, em seguida, aos Comitês de Ética de cada Universidade envolvida, obtendo parecer favorável.

A pesquisa documental, primeira etapa do projeto, foi realizada em 2013. Em dezembro do mesmo ano foi apresentada ao MEC a pré-análise dos dados documentais e, em março de 2014, entregue o Relatório referente à pesquisa documental, contendo as análises de caráter mais geral e, em anexo, os dados fornecidos pelos grupos de pesquisa. É importante salientar que a realização dessa etapa gerou um banco de dados sobre as temáticas da violência e preconceitos que, disponibilizado, poderá ser fonte para novas investigações.

No ano de 2014, foram desenvolvidas as atividades da pesquisa de campo, que compõem a segunda etapa do projeto. Como preparação para essa fase, que envolveu estratégias participativas como oficinas e rodas de conversa, foi realizada Oficina, na sede do Sindicato dos Psicólogos do Estado de São Paulo, na cidade de São Paulo, com os Coordenadores das 10 IFES, tendo a participação da equipe da Ação Educativa.

A partir daí, ouvindo os coordenadores, em um trabalho coletivo da equipe gestora e coordenadores das IFES, foi elaborado o roteiro da pesquisa de campo e as equipes iniciaram seus trabalhos.

Também se decidiu que haveria um Coordenador Regional, membro da Equipe Gestora, para atender mais diretamente cada região, além dos contatos diretos com as Coordenadoras Geral e Científica.

É importante ressaltar que, quando se trata de pesquisa de campo em escolas, há que se considerar a rotina, a dinâmica administrativa e pedagógica de cada escola/Estado, bem como os entraves ou dificuldades, possibilidades ou facilidades do cotidiano escolar. Esses aspectos também tiveram de ser compatibilizados com o cronograma das equipes de filmagem e com o número de escolas a serem investigadas, que variou de acordo com os Estados de cada região.

Em novembro de 2014 foi realizado o Segundo Seminário de Pesquisa “Violência e preconceito na escola”, com a presença da Equipe Gestora e dos Coordenadores das 10 IFES,

para socialização dos resultados e tomadas de decisão quanto ao Relatório Final. Entre novembro/2014 e fevereiro/2015 os grupos entregaram os relatórios de campo sob sua responsabilidade. A partir desses relatórios, os Coordenadores Regionais compilaram os dados por Região para compor e orientar a organização dos dados gerais constantes deste Relatório Final.

Importante ressaltar também que, no decorrer do processo, foram realizadas reuniões com a SECADI, no intuito de informar sobre o andamento do projeto e receber sugestões e críticas.

Este Relatório Final é o resultado de um trabalho cooperativo, na produção de um texto que revela, ao mesmo tempo, os conhecimentos já consolidados sobre as temáticas da violência e dos preconceitos, bem como as visões e compreensões atuais dos atores escolares. Especial atenção foi dada às vozes dos estudantes que, como evidencia a própria produção na área, têm sido, de maneira em geral, silenciadas e esvanecidas quando se trata de discutir a violência e os preconceitos nas escolas.

Profª. Dra. Ângela Soligo

*Presidente da Associação Brasileira de
Ensino de Psicologia - ABEP*

2. INTRODUÇÃO

A Educação brasileira tem sido assunto constante dos debates políticos, acadêmicos e da sociedade civil durante décadas e, para caminharmos na direção de lhe conferir maior qualidade e abrangência, muito ainda se tem de empreender para atingir esse objetivo.

Vários são os problemas que enfrenta a escola na tarefa de educar, bem como os professores e estudantes na vivência do cotidiano escolar. Um desses problemas diz respeito à violência escolar. Denúncias, registros, matérias jornalísticas, bem como pesquisas em diversas áreas, de âmbito local e nacional, apontam a violência como fenômeno recorrente no contexto da escola (GUIMARÃES, 2005; CANIATO, 2009).

Muitos são os episódios que, cotidianamente, são observados e relatados pelos atores escolares, que descrevem o contexto da violência e dos preconceitos: vandalismo contra os bens públicos, contra os professores, indisciplina, desrespeito nas relações professor-aluno, aluno-aluno, equipe escolar-aluno, escola-família, *bullying*, vivência de preconceitos. Em muitas situações a culpa de tais fatos acaba recaindo sobre os alunos, os pais, os professores, sem que se faça uma análise dos aspectos histórico-sociais que permeiam atos de violência no espaço escolar e que interferem em sua função de socializar os conhecimentos que, segundo Saviani (2003), seria a função primeira da escola.

Neste estudo, entendemos os fenômenos da violência e dos preconceitos como problemáticas a serem pensadas a partir das condições desiguais e diferentes de existência social e cultural de todos os atores envolvidos na educação, incluindo docentes, discentes e seus familiares, tendo em vista a importância da escola na formação e orientação da sociedade para o enfrentamento dos referidos problemas. Não se trata, portanto, de buscar culpados, mas sim de compreendê-los à luz da história, das condições sociais desiguais e da diversidade cultural observadas no espaço social das escolas, para pensar em possibilidades de trabalhos inovadores em prol da defesa de educação com excelência para todos. Trata-se de aumentar a sensibilidade política de todos os envolvidos com o compromisso educativo, por meio de práticas pedagógicas que possibilitem a todos o acesso às produções humanas construídas no âmbito das várias ciências, artes e técnicas que a escola pode oferecer.

Os temas deste projeto foram pesquisados por diversos autores. Spósito (2001), por exemplo, ao fazer um balanço das pesquisas sobre as relações entre violência e escola no Brasil, após 1980, identifica que as produções teóricas – dissertações e teses em Educação de Universidades de São Paulo, defendidas entre 1980 e 2000 – traziam duas principais modalidades de violência: ações contra o patrimônio, mais direcionadas para a estrutura física da escola, por meio de depredações e pichações, por um lado; e formas de agressão interpessoal, principalmente aquelas praticadas entre os alunos.

O estudo realizado por Sastre (2010) – *Panorama dos Estudos Sobre Violência nas Escolas no Brasil: 1980-2009* – revela uma ampliação das pesquisas na área. O autor realizou um levantamento de estudos, artigos e trabalhos científicos produzidos entre 1980 e 2009, abrangendo pelo menos 11 áreas de conhecimento, e constatou que muitas áreas de conhecimento – saúde, licenciaturas, direito, serviço social, ciências sociais, educação, psicologia – se preocuparam com essa temática.

O autor chama a atenção para o fato de que nas áreas da Educação e da Psicologia o tema tem ganhado, além da representatividade numérica, certa legitimidade e, fazendo um recorte disciplinar, analisa que “[...] a maioria dos trabalhos olha para o mesmo fenômeno sem atentar à sua complexidade, mas sim às possibilidades que os instrumentos metodológicos e teóricos que cada disciplina oferece” (SASTRE, 2010, p. 4), ora sociologizando, ora psicologizando o fenômeno, muitas vezes negligenciando a influência das características sociais, históricas e culturais, ou então, desconsiderando a subjetividade dos indivíduos, ou mesmo caindo em um moralismo que nada contribui para descrever esses fenômenos tão complexos como são a violência e o preconceito.

Sastre (2010, p. 11) pondera que

Porém, não se encontram evidências da existência de um diálogo entre essas disciplinas em torno de um tema que, de fato, demanda múltiplos olhares. Assim, o desenvolvimento do conhecimento nesta área enfrenta um dilema:

de um lado, a necessidade de aprofundamento desde o ponto de vista das diversas disciplinas e, de outro, a necessidade da produção de conhecimento interdisciplinar sobre o tema. A alternativa disciplinar, sendo por enquanto única e, portanto, hegemônica, ainda não se esgota. A alternativa interdisciplinar se coloca como necessária dadas as dimensões e características do problema.

E, por essa razão, não há grande visibilidade desse conjunto de conhecimentos, uma vez que os vários estudos se perdem no conjunto de conhecimentos produzidos pelas áreas e não se forma uma comunidade científica, em seu sentido estrito, a partir da temática da violência (SASTRE, 2010).

Esta pesquisa pretende avançar nessa análise, buscando contemplar, dialeticamente, condições objetivas e subjetivas que produziram e têm produzido esses fenômenos nas escolas brasileiras, na perspectiva multidisciplinar, elaborando análises que evidenciam os elementos centrais da produção sobre o tema, conferindo a eles a necessária visibilidade, trazendo como contribuição o recorte da Psicologia.

Um documento que merece destaque, também, é aquele desenvolvido sobre as formas de violência contra a criança, pela Organização das Nações Unidas (ONU). A pesquisa foi liderada pelo Professor Paulo Sérgio Pinheiro em colaboração com o Alto Comissariado para os Direitos Humanos, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização Mundial de Saúde (OMS). São analisados ambientes em que a violência

ocorre: em casa e na família, na escola, nas instituições de proteção e justiça juvenil, em locais de trabalho e na comunidade. O estudo apresenta informações de que no

Exame Global de Saúde do Aluno realizado nos países em desenvolvimento, entre 20 e 65% das crianças em idade escolar relataram que haviam sofrido algum tipo de abuso verbal ou físico nos primeiros 30 dias na escola. Índices semelhantes de bullying foram registrados também em países industrializados. (PINHEIRO, 2006, p. 11-12).

Na perspectiva de produzir conhecimentos que desvelem os fundamentos dos problemas sociais que atingem principalmente os jovens na escola, Abramovay, Lima e Varella (2002), no livro *Escola e Violência*, problematizam dados da pesquisa *Cultivando vida, desarmando violências*, de Castro et al. (2001), que dá visibilidade às condições de pobreza, vulnerabilidade e violência a que está submetida significativa parcela da população brasileira. Nesse trabalho, as autoras destacam a preocupação com os problemas da violência na escola, apontando que em geral os pesquisadores indicam que a violência na escola é multicausal e, da mesma forma, produz numerosas e distintas consequências. O estudo concluiu que ações de prevenção, que visem a potência dos grupos sociais mais vulneráveis e uma pedagogia dialógica (PEY, 1988), são importantes estratégias para enfrentamento da violência.

Entendemos que a violência é constituída historicamente, a partir da forma como os homens se organizam na prática

social, na materialidade das relações sociais. Wieviorka (2006) expõe um novo paradigma da violência, afirmando que a violência e suas formas de representações se modificam. Há sempre um esforço em objetivar a violência, seja em números, estatísticas, perspectiva que o autor considera também subjetiva, pois os números e os relatos expressam o que um determinado grupo, num dado momento considera como tal. Violência é uma palavra-valor, conforme Charlot (2002) e deve ser compreendida numa perspectiva ética, a partir de referências culturais e históricas. É preciso compreendê-la dentro de um determinado contexto em que um grupo, uma sociedade, ou uma instituição indica aquilo que suporta e o que não suporta e vai, assim, chamar de violência. Chauí (2000), ao abordar a relação entre ética e violência, afirma que:

Evidentemente, as várias culturas e sociedades não definiram e nem definem a violência da mesma maneira, mas, ao contrário, dão-lhe conteúdos diferentes, segundo os tempos e os lugares. No entanto, malgrado as diferenças, certos aspectos da violência são percebidos da mesma maneira, nas várias culturas e sociedades, formando o fundo comum contra o qual os valores éticos são erguidos. Fundamentalmente, a violência é percebida como exercício da força física e da coação psíquica para obrigar alguém a fazer alguma coisa contrária a si, contrária aos seus interesses e desejos, contrária ao seu corpo e à sua consciência, causando-lhe danos profundos e irreparáveis, como a morte, a loucura, a auto-agressão ou a agressão aos outros. (CHAUÍ, 2000, p. 432).

Para a autora, no Brasil, a violência é entendida como o uso da força física e do constrangimento psíquico que levam alguém a agir de forma contrária à sua vontade. “A violência é a violação da integridade física e psíquica, da dignidade humana de alguém” (CHAUÍ, 2000, p. 432). Ocorre, nesse sentido, uma transformação da pessoa em objeto, uma transgressão dos direitos humanos da pessoa.

Vázquez (1977, p. 374) afirma que a violência se manifesta “[...] onde o natural ou o humano – como matéria ou objeto de sua ação – resiste ao homem”. Ela altera uma legalidade natural e social. Para essa destruição, os homens usam da força física ou mesmo de ações que violam a vida psíquica, com o “[...] objetivo de manter um domínio econômico e político, ou de conseguir esses ou aqueles privilégios” (p. 381). O uso da violência está, portanto, relacionado à propriedade privada e à divisão de classes, às contradições entre classes antagônicas na busca de manter o que foi conquistado; em outras palavras, há falta de igualdade de acesso aos bens materiais e culturais produzidos pelos homens. Como a violência e a não violência estão em constante movimento, não podemos naturalizar esse fenômeno ou mesmo individualizá-lo.

A violência da atualidade, segundo argumentos do campo sociológico, tem novos contornos e dimensões espaço-temporais, ela é uma questão social mundial. Ela é compreendida na sua microfísica

[...] como um dispositivo de poder-saber, uma prática disciplinar e regulatória que produz

um dano social e que se instaura como uma racionalidade específica, desde a prescrição de estigmas até a exclusão, efetiva ou simbólica. A violência seria a relação social, caracterizada pelo uso real ou virtual da força ou coerção que impede o reconhecimento do outro – pessoa, classe, gênero ou raça – provocando algum tipo de dano, configurando o oposto das possibilidades da sociedade democrática. (SANTOS, 2009, p. 16).

O fenômeno *bullying*, que nos dias atuais vem sendo um conceito recorrentemente utilizado para descrever as situações de violência na escola, tem sido abordado na perspectiva dos sujeitos individuais, em suas características segundo o papel que desempenham no processo – vítima, agressor, expectador (FANTE, 2005). Nessa vertente, passa de mecanismo compreensivo para conceito classificatório, e acaba por retirar das relações sociais o foco explicativo e, nesse sentido, encerra nos sujeitos a culpa e a responsabilidade por aquilo que ocorre na e sob as regras instituídas.

Observamos, também, que muitas formas de abuso entre iguais encontradas na escola ficam camufladas por um conceito que trata mais das manifestações chamadas ativas – agressões, xingamentos, e as formas ditas passivas, igualmente cruéis, passam despercebidas de educadores e pesquisadores (SALLES; SILVA, 2008).

Estudos recentes vêm propondo que se compreenda o fenômeno em sua relação com a cultura, com os modelos e padrões socialmente valorizados, e com os grupos excluídos

e desprezados. Nessa perspectiva, as representações sociais positivas e negativas, os preconceitos, estariam na base das muitas formas de *bullying* observadas na escola e na sociedade em geral (TV UNICAMP, 2010).

O fenômeno remete, portanto, à questão da violência simbólica e institucional, que vem ancorada em outra grande questão, cuja importância somente nos últimos 80 anos, no Brasil, foi amplamente reconhecida como problema: o preconceito e suas várias manifestações e alvos.

Estudar o preconceito parece ser hoje um ponto de partida necessário e indispensável para a compreensão dos modos de constituição de subjetividades marcadas por sua proximidade ou distância dos modelos socialmente valorizados e, para muitos, pelo estigma da inferioridade, assim como para entender como essas subjetividades articulam-se com a cultura e com as experiências dos sujeitos concretos (PATTO et al., 2008; SOLIGO, 2001).

Se muitos preconceitos vêm sendo identificados no âmbito da escola e fora dela, podemos reunir um conjunto de ações e representações que hoje atingem certos grupos específicos que, longe de serem simples minorias, têm sido alvo recorrente e constante de ações discriminatórias: os negros, os homossexuais – e, em alguns contextos, as meninas – e os deficientes (AQUINO, 1998; ALEXANDRINO, 2009; SOLIGO; WECHSLER, 2002).

Conforme Crochik (2006), o preconceito é parte das sociedades que se sustentam na injustiça e na desigualdade, e

seu combate é fundamental, principalmente com a finalidade de conter a violência. O preconceito não é uma questão meramente individual, em que pese sua manifestação via indivíduos e, segundo afirma o autor, é preciso buscar na sociedade o que leva o indivíduo a ser ou não preconceituoso. Na perspectiva da Teoria Crítica, Adorno e Horkheimer (apud CROCHIK, 2006, p. 71) analisam esse fenômeno no interior das relações entre indivíduo e sociedade. Considerando que o indivíduo é constituído por mediações sociais,

[...] o que implica que se são analisadas as configurações individuais propícias ao desenvolvimento de atitudes hostis em relação aos que são tidos como frágeis é porque entendem que a sociedade se reproduz no que tem de violência, atravessando os indivíduos.

Na esteira do preconceito, emerge a discriminação; sua visibilidade se expressa na violência contra negros, indígenas, pessoas com deficiência, homossexuais, obesos e tantos outros.

Abramovay et al. (2012, p. 58, grifo da autora) afirma que a forma como a escola se organiza a constitui em espaço singular da interação entre os indivíduos:

A escola constitui um importante espaço de encontro e convivência, onde se interpenetram diferentes valores, crenças e visões de mundo. Assim, o ambiente escolar não apenas constrói novas dinâmicas de interação, mas também reproduz as que permeiam a sociedade, como as

diversas formas de discriminação, intimamente associadas à dificuldade de se lidar com aqueles tidos como ‘diferentes da norma’.

Uma instigante pesquisa realizada por Feitosa (2012) na Região Metropolitana de Campinas-SP investigou as representações que crianças negras têm sobre a escola e sobre si mesmas no contexto escolar. Utilizando variadas estratégias de aproximação, a pesquisadora levantou os espaços de pertinência e localização das crianças negras, suas identificações e aproximações, bem como distanciamentos e problemas. As crianças, que possuíam entre oito e dez anos, relataram inúmeros episódios de discriminação e violência de conotação racial; eram crianças que, mesmo sem serem diretamente questionadas sobre a questão racial, afirmavam: “aqui nessa escola tem racismo”.

Em estudos anteriores, Soligo (2001) já havia constatado a presença marcante do preconceito na escola, em que a/o professora/ professor pode ser um agente reprodutor do racismo, na medida em que representam de forma desigual as capacidades e possibilidades de crianças negras e brancas, bem como de meninas e meninos, tendendo a desqualificar tanto as crianças negras quanto as meninas. Em uma pesquisa nacional acerca das representações sociais sobre o homem e a mulher negros, a pesquisadora identificou o que chamou de guetos simbólicos: os homens e mulheres negros são apenas reconhecidos na sociedade quando associados ao trabalho desqualificado (braçal), ao futebol, ao samba/carnaval. À mulher negra ainda se reserva o espaço da cozinha, do cuidado de criança, da satisfação do homem branco (SOLIGO, 2001).

O preconceito também tem sido identificado nos discursos e práticas relativos aos homossexuais. Alexandrino (2009), em uma pesquisa-ação voltada à questão da homossexualidade e das representações sociais dos professores da educação infantil e do ensino fundamental, percebeu que os professores reproduzem os preconceitos homofóbicos aprendidos na cultura e pressupõem a homossexualidade de seus alunos a partir de indícios aparentes, fenômeno que denominou suposta homossexualidade. Em um curso de formação oferecido a esses professores, o pesquisador constatou que, em discussões de situações-problema, dilemas e filmes com a temática da homossexualidade, os professores e professoras expressam seus preconceitos, mas, instigados à reflexão por meio de conversações, debates, estudos, produzem ressignificações que apontam para a possibilidade de superação de preconceitos.

Como vimos discorrendo até este momento, a violência e o preconceito vêm ocorrendo no espaço escolar. As pesquisas apresentadas, assim como a observação do cotidiano feita por educadores e profissionais que trabalham na educação, denotam tal fato. Não se trata, somente, de discorrer sobre o *bullying*, conforme tem correntemente acontecido na escola.

Para compreendermos as dimensões da violência e do preconceito, portanto, é necessário considerar as relações sociais, o que pressupõe superar a perspectiva expressa na abordagem do *bullying*, como antes apontado, que pasteuriza a multifatorialidade dos fenômenos, e buscar, em uma abordagem contextual e profunda, as nuances e singularidades que revelam

a complexidade da experiência da violência e do preconceito, bem como os modos como esses dois conceitos se articulam.

Compactuamos com as ideias de Chauí (2000) e Vázquez (1977) e compreendemos, como esse último pesquisador, que “[...] só ao deixar de ser violenta, a práxis social terá uma dimensão autenticamente humana” (VÁZQUEZ, 1977, p. 404). É o investimento nesta dimensão humana que esta pesquisa tem como foco; a construção de ações na escola que busquem a emancipação de todos os homens e mulheres, a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento máximo das potencialidades dos alunos são os elementos que movem este estudo. A meta é pensarmos, como afirma Saviani (2003), na socialização dos conhecimentos e na humanização de todos os indivíduos que passam pela escola.

Nessa perspectiva, esta pesquisa, com amplo suporte da área da Psicologia, propôs-se a revisitar as temáticas da violência e preconceitos na escola, entendendo que é pertinente, atual e relevante do ponto de vista não somente da pesquisa acadêmica, mas principalmente na perspectiva da adoção de políticas públicas que visem à promoção da igualdade e do respeito no contexto da escola e da sociedade como um todo.

Constatamos que, na relação da Psicologia com a Educação, assim como com outras ciências, a produção nacional dos últimos 30 anos trouxe significativos conhecimentos a respeito das questões da aprendizagem e das relações no contexto da escola, bem como das representações sociais em jogo no âmbito da cultura, da cultura escolar, das relações

entre os atores da educação (SOUZA et al., 2014). Violência e preconceito têm sido tratados por diversos autores da Psicologia e da Educação, na perspectiva de compreender as subjetividades que se engendram na vivência da discriminação e das muitas faces da violência. A Psicologia e a Educação constituem-se, na atualidade, em potente referencial para a compreensão dos fenômenos da violência e dos preconceitos, tratados por essas áreas e pelas áreas afins.

Defendemos a educação comprometida com o processo de humanização, conforme destaca Saviani (2003). Uma educação que tem como finalidade socializar os conhecimentos produzidos pelos homens, que defende a apropriação, por todos os indivíduos, do patrimônio gerado pela humanidade em todas as ciências. Compreendemos que no espaço escolar, na relação ensino-aprendizagem, muitos fatos vão ocorrendo e constituindo a subjetividade daqueles que participam da rotina da escola – pais, alunos, professores, funcionários – e que a violência e os preconceitos, quando presentes na escola, interferem na consecução do seu objetivo no sentido de desenvolver a potencialidade de todos os indivíduos por meio da apropriação dos conteúdos curriculares. No entanto, esses fenômenos, embora interfiram no aprender e no ensinar, não devem ser analisados somente como decorrentes da dinâmica estabelecida no espaço intraescolar. Há que se compreender a produção social dessa violência e dos preconceitos, que se reflete nas instituições educativas, e considerar que é na coletividade que esses problemas serão enfrentados. Políticas públicas, investimento na educação, projetos que auxiliem a

prática pedagógica, melhores condições objetivas de trabalho, entre outros pontos, são elementos necessários para a superação da problemática analisada nesta pesquisa.

Entendemos que se faz necessário compilar e organizar os conhecimentos produzidos, na busca de sistematizar dados que permitam uma melhor e mais profunda compreensão desses fenômenos. A pesquisa de Sastre (2010), realizada em 2009, conforme mencionado, já demonstrou que os temas da violência e preconceitos na escola vêm ganhando destaque no nosso país. É necessário e urgente agregar esses e outros conhecimentos, elaborar um estado da arte que nos leve a uma compreensão menos localizada e mais articulada dos fenômenos – esta foi uma das pretensões deste trabalho, que acabou sendo efetivada, considerando o banco de dados constituído a partir da pesquisa bibliográfica.

Consideramos ainda importante aprofundar esta análise a partir das vozes daqueles que protagonizam a escola e que se constituem em um contexto que apresenta situações de preconceito e de violência que não são, a nosso ver, inerentes aos indivíduos, mas sim, produzidas em contextos sociais e educacionais que precisariam ser revistos e modificados (FEITOSA, 2012).

A consolidação e compilação desses conhecimentos são fundamentais para a reflexão acerca das demandas educacionais de hoje, nas distintas regiões brasileiras, e para a adoção de políticas públicas no campo da educação, bem como das iniciativas intersetoriais, enfrentamento dos problemas e busca

de soluções compartilhadas e coletivas, que envolvam os atores da educação: governos, gestores, professores, alunos, técnicos, comunidade e os atores sociais.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivos Gerais

Apresentar subsídios teóricos que possam contribuir para a proposição de políticas públicas que auxiliem no enfrentamento da violência e preconceitos na escola.

Construir fundamentos para a elaboração de um programa nacional de enfrentamento da violência e dos preconceitos na escola.

3.2. Objetivos específicos

- Realizar um levantamento acerca de documentos e políticas públicas desenvolvidas pelos governos federal, estadual e municipal sobre violência e preconceitos na escola;

- Evidenciar o estado da arte sobre a violência e os preconceitos na escola, destacando as concepções e abordagens sobre essas temáticas e as práticas exitosas, na busca de enfrentamento a esses fenômenos;

- Ouvir a comunidade escolar (profissionais da educação, estudantes e familiares) sobre suas vivências e impressões a respeito da violência e dos preconceitos, bem como sobre suas estratégias de enfrentamento desses problemas.

4. DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Tendo em vista a complexidade do tema referente às situações de violência enfrentadas no cotidiano escolar e as formas de preconceito presentes na escola, muitas das quais geradoras das situações de violência, buscamos contemplar na pesquisa tais temas enquanto objeto de estudo. Para tanto, partimos do princípio de que são temas investigados em diversos centros de pesquisa brasileiros e de que há quantidade expressiva de material publicado sobre estas questões em livros, artigos científicos, materiais oficiais de cunho ministerial, estadual e municipal. Além disso, consideramos que a temática ora pesquisada necessitava ser complementada por informações atuais e focais daqueles que vivem o processo de escolarização e que estão no interior das situações em que vivências de preconceito e de violência comparecem no cotidiano.

Nesta pesquisa, trabalhamos com um método de investigação que, atualmente, apresenta-se como importante tendência em Educação e em Psicologia da Educação e Escolar, que busca:

- a) compreender o caráter mais geral da questão, que consiste no levantamento de “estado da arte” sobre os temas, quantificando a presença do fenômeno no campo de pesquisa nas diversas áreas em que se apresenta;
- b) aprofundar a compreensão do problema de pesquisa por meio de dados de cunho

qualitativo, a saber, de depoimentos, percepções, avaliações, expectativas daqueles que vivem as questões e os problemas tematizados pela pesquisa.

Na realização desta empreitada, por sua amplitude temática e abrangência do campo, contamos com a participação de dez Universidades Federais, sendo duas por região geográfica, bem como pesquisadores indicados pelas entidades do Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (FENPB). Trata-se, portanto, de pesquisa multicêntrica de abrangência nacional. O projeto foi realizado por meio de pesquisa documental, bibliográfica e de campo. Neste relatório, apresentamos os resultados de tais pesquisas.

Pesquisa Documental e Bibliográfica

Na pesquisa documental e bibliográfica tivemos como objetivo identificar e sistematizar pesquisas sobre violência e preconceito na escola, na profundidade de análise que a temática exige, considerando a diversidade da escola brasileira nas suas distintas regiões do país, os vários formatos que vem adquirindo o processo de escolarização na Educação Básica brasileira, seus dilemas e soluções. O levantamento desses estudos sobre o tema *Violência e preconceitos na escola* privilegiou o período de 1996 a 2012, considerando a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional como marco referencial temporal de análise.

Foram identificados trabalhos a partir dos centros de pesquisa sobre o tema (universidades, fundações, institutos de pesquisa) e bancos de teses e dados em que tais estudos se fazem presentes, bem como aqueles solicitados pelos Ministérios da Educação, Saúde, Assistência Social, Secretaria de Direitos Humanos sobre o tema. Utilizamos como bancos de informações: Secretaria Estadual de Educação, Secretaria Municipal da capital do Estado, Instituições de Ensino Superior (IFES) que possuem programa *stricto sensu*, banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Organização Mundial de Saúde (OMS). Além disso, foi feito levantamento de artigos nas Bases de Dados Scielo, BVS-PSI e ERIC.

As palavras-chave para a busca dos materiais foram: a) violência, escola e o tema norteador; b) preconceito, escola e tema norteador.

As análises foram realizadas a partir dos seguintes temas norteadores:

- Raça, etnia e terra.
- Diversidade sexual e gênero (DST-AIDS, homofobia, lesbofobia, transfobia, saúde reprodutiva).
- Deficiências, inclusão/exclusão e fracasso escolar.

- Temáticas emergentes e contemporâneas (grupos urbanos, regionais, aspectos geracionais e familiares, institucionalização, adolescentes cumprindo medidas socioeducativas – MSE, a perspectiva de professores que sofrem violência).

- Álcool e drogas.

Transversalmente, foram identificadas propostas e práticas de enfrentamento da violência e dos preconceitos na escola.

Os temas norteadores foram divididos entre as Universidades, de acordo com a amplitude do tema, produção destacada na temática e/ou localização privilegiada para o estudo do tema. Essa distribuição foi efetivada no primeiro encontro entre a Equipe Gestora e os grupos de pesquisadores das universidades parceiras. A forma de distribuição das temáticas entre as universidades ficou assim definida:

a) **UFMS e UFMT:** Raça, etnia e terra;

b) **UFRGS e UFSC:** Diversidade sexual e gênero (DS-T-AIDS, homofobia, lesbofobia, transfobia, saúde reprodutiva);

c) **UFPE e UFRJ:** Deficiências, inclusão/exclusão e fracasso escolar;

d) **UFPA, UFU e UFBA:** Temáticas emergentes e contemporâneas (grupos urbanos, regionais, aspectos geracionais e familiares, institucionalização, adolescentes cumprindo MSE, a perspectiva de professores que sofrem violência);

e) **UFAM:** Álcool e drogas.

Para análise dos trabalhos identificados, confeccionamos uma Ficha Analítica contendo os seguintes elementos:

1 Caracterização do Documento:

- a) identificação da referência completa pela ABNT;
- b) modalidade do documento: artigo, capítulo de livro, livro completo, tese, dissertação, documento oficial governamental, Centros de Pesquisa, Pesquisa no Terceiro Setor;
- c) área de conhecimento;
- d) resumo do documento pesquisado.

2 Análise de cada Documento sob três eixos:

- a) caráter e conceituação do fenômeno;
- b) análise do contexto produtor de situações de violência e preconceitos;
- c) práticas exitosas de enfrentamento da violência e preconceitos.

Os eixos b) e c) definidos acima foram relacionados a quatro chaves identificadoras:

- amplitude – local, regional, nacional;
- sujeitos – características gerais dos sujeitos pesquisados (gênero, cor/etnia, origem, nível socioeconômico);

- instituição – pública, privada, confessional;
- etapa da escolaridade – educação infantil, ensino fundamental I ou II, ensino médio, ensino técnico, ensino superior, educação de jovens e adultos.

Para a coleta de dados da pesquisa documental, a equipe da UFMT elaborou um sistema para arquivamento e gerenciamento das informações coletadas, hospedado no sítio da *internet* do Núcleo de Estudos sobre Simulação, Bancos de Dados e Estatística (NIDE), com o objetivo de uniformizar a coleta das informações, compilar uma base de dados normalizada e operacionalizar a leitura dos dados por meio de relatórios qualitativos e quantitativos. Os relatórios quantitativos foram processados pelo *software* IBM SPSS 22.0.

A inserção dos dados foi encerrada em meados de janeiro de 2014 e os relatórios gerados pelos grupos de pesquisa concluídos em meados de fevereiro/2014.

O relatório concernente à primeira etapa, pesquisa documental e bibliográfica, foi entregue oficialmente ao Ministério da Educação em junho de 2014.

Pesquisa de Campo

A pesquisa de campo teve como objetivo o aprofundamento das temáticas violência e preconceitos que efetivamente acontecem no cotidiano escolar e foi realizada nas

várias regiões do país, por meio de contatos com instituições escolares e Secretarias Municipais de Educação. Essa fase trouxe ao centro da discussão as vozes daqueles que vivem o cotidiano da escola: crianças, adolescentes e também de gestores, professores, familiares, funcionários técnico-administrativos e operacionais da escola (porteiro, inspetor, merendeira, muitas vezes ausentes das pesquisas realizadas).

Considerar o que pensam, como analisam as situações de preconceito e violência na/da escola, foi uma dimensão importante para melhor equacionar as questões postas no interior das dificuldades presentes na formação dos sujeitos no plano da Educação Básica. Dessa maneira, constituiu-se elemento qualitativo da pesquisa, de caráter empírico, envolvendo produções dos atores da escola, depoimentos e entrevistas.

Nesta fase da pesquisa, cada uma das equipes apresentou um relatório final dos levantamentos realizados e dos depoimentos coletados em escolas e comunidades, assim organizados:

- a) **Região Norte**, equipe da UFPA, coordenada por Maurício Rodrigues de Souza e que desenvolveu o trabalho no Pará (Belém), Amapá (Macapá) e Tocantins (Palmas) e equipe da UFAM, coordenada por Iolete Ribeiro da Silva, cuja pesquisa desenvolveu-se nos Estados de Amazonas (Manaus), Rondônia (Porto Velho), Roraima (Boa Vista) e Acre (Cruzeiro do Sul);
- b) **Região Nordeste**, equipe da UFPE, coordenada por Telma Costa de Avelar, desenvolvendo a pesquisa nos Estados de

Pernambuco (Recife), Alagoas (Maceió) e Rio Grande do Norte (Natal) e equipe da UFBA, coordenada por Marilena Ristum, cuja pesquisa desenvolveu-se nos Estados da Bahia (Salvador), Paraíba (João Pessoa), Sergipe (Aracaju). A coleta de dados nos Estados do Piauí (Teresina) e Ceará (Fortaleza) foram realizadas pela equipe de Mato Grosso que fez também a análise deste último. A elaboração do relatório do Estado do Piauí ficou a cargo das pesquisadoras Mara Rosana Pedrinho e Tamyris Proença Bonilha;

- c) **Região Centro-Oeste**, equipe da UFMS, coordenada por Sônia da Cunha Urt, desenvolvendo pesquisa no Mato Grosso do Sul (Campo Grande) e Goiás (Goiânia) e equipe da UFMT, coordenada por Sumaya Persona de Carvalho, desenvolvida no Estado de Mato Grosso (Cuiabá) e no Distrito Federal (Brasília);
- d) **Região Sudeste**, equipe da UFU, coordenada por Anamaria Silva Neves, desenvolvendo pesquisa em Minas Gerais (Uberlândia) e São Paulo (Ribeirão Preto) e equipe da UFRJ, coordenada por Diva Lúcia Conde, desenvolvendo pesquisa dos Estados do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro) e Espírito Santo (Vitória);
- e) **Região Sul**, equipe da UFRGS, coordenada por Débora Dalbosco Dell’Aglío, desenvolvendo pesquisa no Rio Grande do Sul (Porto Alegre), e equipe da UFSC, coordenada por Denise Cord, desenvolvendo pesquisa no Estado de Santa Catarina (Gaspar). Pesquisadores da UFSC e Marilda Gonçalves Dias Facci (Equipe Coordenadora) coletaram dados em

Maringá, Estado do Paraná. As análises deste Estado foram feitas pela UFSC e UFRGS.

Para a consecução dessa etapa, foram realizadas oficinas em escolas selecionadas segundo os seguintes critérios:

- uma escola por Estado;
- etapa da escolaridade – fundamental e médio;
- diversidade da população – rural, urbana, presença de comunidades indígenas, quilombolas, assentamentos.

Nessa etapa, não foi considerada a divisão temática entre as universidades realizada na primeira etapa. Todos os grupos de pesquisa realizaram as mesmas oficinas, pois a realidade, em sua complexidade, não permitiria um recorte temático *a priori*.

A realização da pesquisa de campo, por meio de oficinas, propiciou que toda a comunidade escolar se envolvesse, no mesmo momento, na discussão das temáticas, mesmo que de modos diferenciados.

A oficina é um recurso bastante interessante por se constituir em um instrumento de investigação que possibilita, dentre várias alternativas, congregar em um mesmo espaço várias pessoas, permitir a centralidade da análise por parte dos participantes quanto ao tema proposto, introduzir linguagens expressivas, gráficas, cênicas, que façam sentido para os participantes de diferentes faixas etárias, criar um clima de cooperação e de articulação para a discussão do tema.

Considerando que esta é uma pesquisa de caráter nacional, as oficinas foram realizadas em 26 Estados do Brasil. O Estado do Maranhão, por dificuldade de contato, não participou.

O critério de definição das escolas participantes considerou: a solicitação de indicação pelas secretarias estaduais e municipais, entendendo que é preciso consultar aqueles que, em tese, possuem maior conhecimento da realidade local; o tipo de área administrativa, acolhendo escolas de meios rurais e urbanos, de pequenas e grandes cidades, escolas que atendam a diferentes comunidades, de acordo com o que for preponderante na região, utilizando-se dos dados do Censo Escolar para esta definição. Outro item considerado na escolha das escolas participantes diz respeito à etapa da escolaridade – o projeto contemplou ensino fundamental e ensino médio – nesse critério a indicação de gestores estaduais e municipais foi ponderada.

Para a organização desta parte da pesquisa foi realizada, em São Paulo, uma oficina com a Equipe Gestora e com os coordenadores da pesquisa das 10 universidades participantes do Projeto, ministrada pela Organização Não Governamental (ONG) Ação Educativa, organização da sociedade civil, que desenvolve atividades de formação e apoio a grupos de educadores, de jovens e de agentes culturais.

Nesse encontro, após sugestões e considerações dos pesquisadores, foram definidos as dinâmicas e materiais utilizados nas oficinas com as crianças e adolescentes. Os tópicos a seguir apresentam essas deliberações:

Temas abordados nas oficinas:

- O que é uma boa escola?
- Conte uma experiência boa na escola, que aconteceu com você ou que você viu acontecer.
- Conte uma experiência ruim na escola, que aconteceu com você ou que você viu acontecer.
- O que é preconceito? Tem isso na sua escola?
- O que é violência? Tem isso na sua escola?
- O que pode ser feito para melhorar a escola?
- O que pode ser feito na escola para enfrentar o preconceito e a violência?

Estratégias:

- Escolher escolas buscando a expressão de uma singularidade regional como: população, cultura, grupo heterogêneo, atividade, área rural.
- Escolher turma ou selecionar grupos de alunos de diferentes turmas.
- Trabalhar em pequenos grupos de quatro ou cinco pessoas.

- Socialização da produção dos pequenos grupos.
- Discussão com todos os grupos para síntese.

Materiais/Procedimentos:

- Desenho, colagem, dramatização, música, narrativa, vídeo e livro infantil.
- Colcha de retalhos.
- Pannel.
- Tempestade de ideias.
- Acróstico, frases, música, escrever uma carta.
- Filmagem (com a concordância do grupo).
- Disponibilizar por três dias duas urnas com *banners* contendo as frases: “Jogue aqui seu preconceito” e “Baú da violência”.

Requisitos:

- Definição do local e de sua logística de acesso.
- Tempo de realização para a atividade: em torno de uma hora e meia.

- Definição de equipe: mínimo de três pessoas.
- Disponibilização de material para a atividade.
- Acesso a equipamento de filmagem (Empresa Latitude contratada).
- Apoio técnico à edição da filmagem.
- Material para registro de diário de campo durante ou logo após o processo.

Para a coleta de dados com a equipe escolar e com os pais, a estratégia escolhida foi a roda de conversa, que permitiu não apenas a expressão de ideias, impressões, experiências, sentimentos, mas o fez de forma compartilhada, em que cada participante da roda teve a oportunidade de refletir com os outros sobre a temática abordada. As questões norteadoras para as rodas de conversa foram:

- Conte uma lembrança boa e uma lembrança ruim da época em que frequentou a escola.
- Relato de Situações de violência e preconceito (famílias e equipe escolar).
- Discussão sobre como essas situações podem ser enfrentadas.

Registro dos dados coletados:

- Gravação em áudio (com a concordância do grupo).
- Diário de campo (registro a quente).
- Gravação de depoimentos individuais: o que mais gostaria de falar sobre a escola ou sobre os assuntos tratados.
- Tempo de duração: 1h30 (previsão).

Para a realização da pesquisa de campo, o Projeto foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Mato Grosso, obtendo aprovação para sua realização. O referido Projeto também passou por submissão nos Comitês de Ética das universidades envolvidas, recebendo parecer favorável. As escolas participantes assinaram o Termo de Ciência e Concordância, além disso, todas as atividades que envolveram a participação das crianças, jovens, equipe escolar e famílias foram realizadas com a devida assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Síntese das atividades realizadas em 2013, 2014 e 2015

Ano de 2013

A título de explicitar as ações realizadas em 2013, apresentamos a figura 1, que representa o processo de concepção e planejamento da pesquisa, a preparação dos envolvidos, as ferramentas e a realização da pesquisa documental.

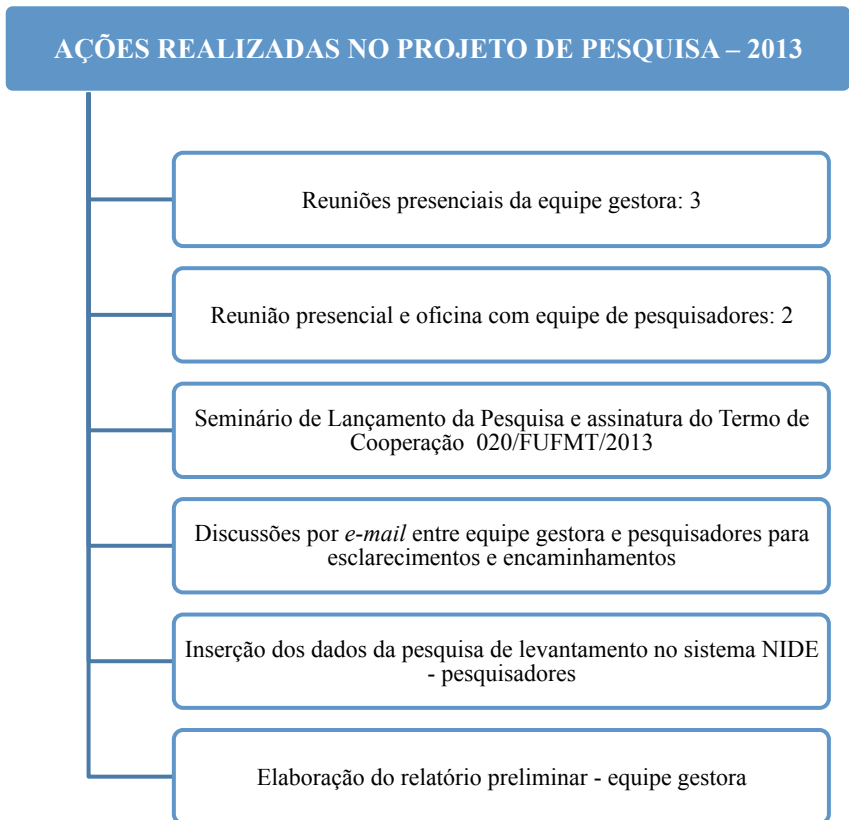


Figura 1 - Etapas realizadas no ano de 2013

ANO DE 2014

Apresentamos a seguir as etapas, ações e produtos implementados no ano de 2014, que envolveram a elaboração de roteiros, a análise quali-quantitativa da Fase 1, elaboração do Primeiro Relatório Parcial, realização de todas as etapas da pesquisa de campo, a produção do Segundo Relatório Parcial, a finalização e análise das atividades do campo que foram apresentadas no Seminário de Pesquisa realizado nos dias 18 e 19 de novembro, no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

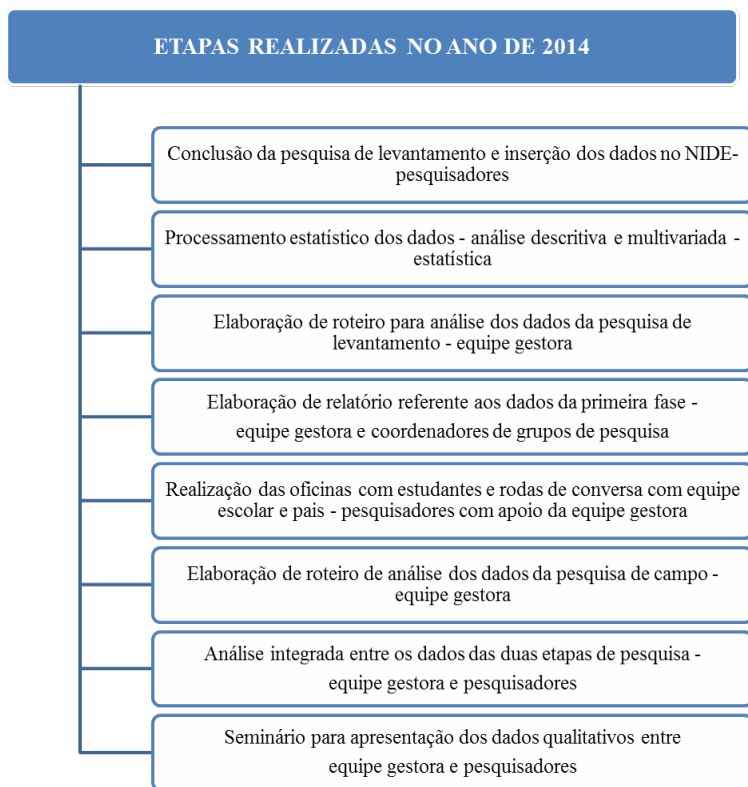


Figura 2 - Etapas realizadas no ano de 2014

ANO DE 2015

O ano de 2015 é o ano de finalização da pesquisa com a apresentação dos relatórios finais de cada uma das equipes participantes, das 10 Universidades polo do Brasil. Esses relatórios foram então analisados pelos Coordenadores Regionais da Equipe Gestora e tiveram seus dados integrados por região.

A partir dos dados organizados por região, procedemos à análise geral e integrada dos dados de campo e entre esses e a pesquisa documental, que compõe o presente relatório.

Assim, foram desenvolvidas as seguintes atividades:

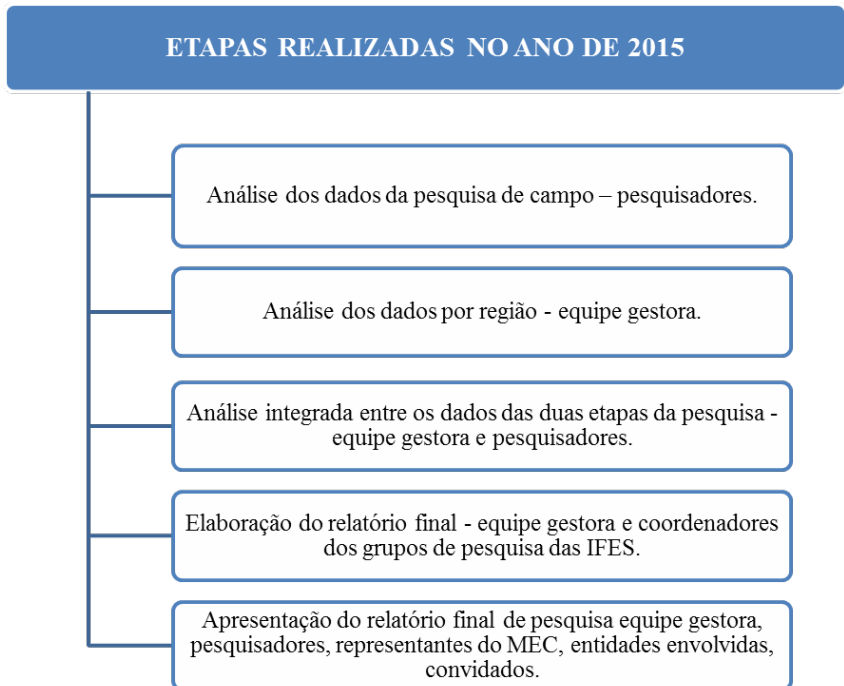


Figura 3 - Etapas realizadas no ano de 2015

Os relatórios das atividades de campo realizadas nesta pesquisa pelas dez universidades encontram-se na íntegra anexados neste documento no formato digital, em CD-ROM. Os relatos são ricos em detalhes e informações e demonstram a diversidade da realidade local de cada uma das escolas participantes, as necessidades e as dificuldades vividas no campo da pesquisa, a importância de metodologias participativas para a compreensão da realidade local, na sua complexidade e grandeza.

5. PARTE1 - PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL

5.1. Análise e Discussão

A tarefa de análise consiste precisamente em interpretar e extrair significado dos dados coletados. Em suma, é o conjunto de manipulações, transformações, operações, reflexões e comprovações realizadas a partir dos dados pesquisados, com o fim de extrair significado relevante com relação a um tema ou problema pesquisado (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Em um primeiro momento, apresentaremos dados gerais, de caráter quantitativo e descritivo, acerca da pesquisa realizada pelas dez Universidades; em um segundo momento, faremos a exposição de uma análise de natureza qualitativa, tomando como referência os relatórios produzidos pelos dez grupos de pesquisadores das Universidades Federais.

5.2. Análise quantitativa

Na pesquisa documental, conforme se pode ver no Gráfico 1, foram localizadas 1358 produções, sendo que 50,2% trataram de Temáticas Emergentes, como *bullying*, adolescentes com problemas com a lei; 18,3% referem-se à Exclusão/Inclusão e Fracasso escolar; 15,9% referem-se à Raça, Etnia e Terra; 10,7% à Diversidade Sexual e Gênero e 4,8% a Álcool e Drogas.

Essa distribuição deixa em destaque não apenas a ainda insuficiente quantidade de estudos referentes às questões raciais e de gênero, mas também evidencia o aumento de estudos vinculados à temática do *bullying*.

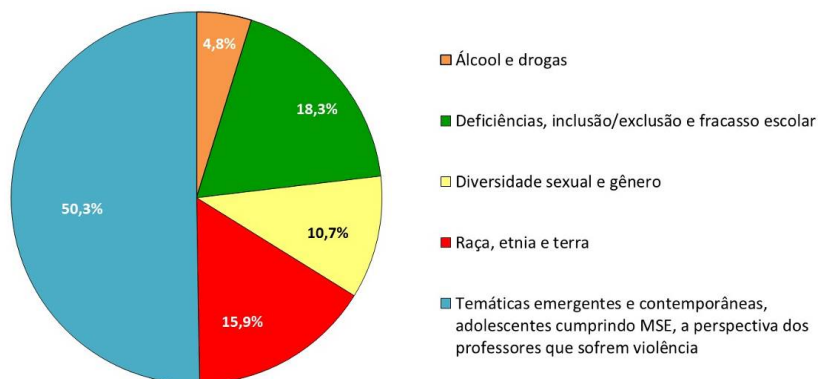


Gráfico 1 - Distribuição dos documentos segundo a temática estudada

Quanto às modalidades das produções, no Gráfico 2 constatamos que a fonte de maior divulgação das pesquisas realizadas encontra-se no formato de artigo – 49,4%, seguida pela modalidade Dissertação, responsável por 20,9% da produção.

A modalidade artigo é muito importante, por ser uma das fontes de pesquisa em nível nacional e internacional.

Constatamos também que a produção referente a Documentos Oficiais responde por apenas 3,3% do total.

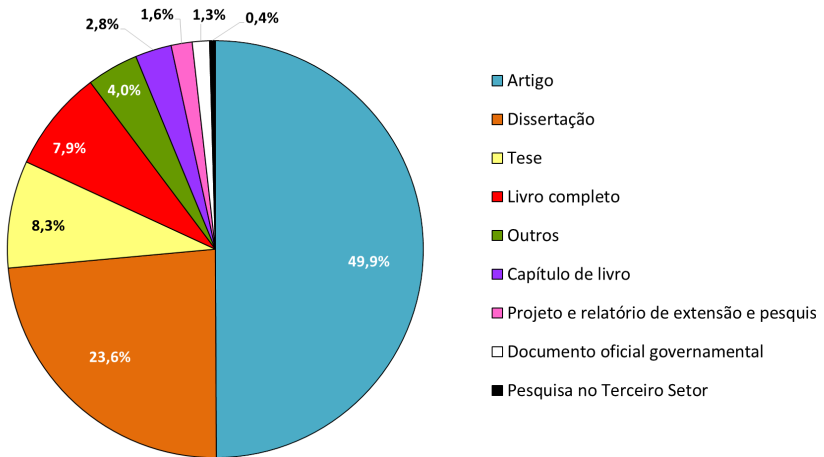


Gráfico 2 - Distribuição das produções segundo a modalidade de documento

Quando distribuídos segundo os eixos temáticos norteadores da pesquisa, como aparece no gráfico 3, verificamos que há uma predominância de artigos referentes às temáticas emergentes, que pode ser explicada pela própria abrangência desse eixo, mas também pode-se inferir um acréscimo decorrente das pesquisas sobre o fenômeno do *bullying*. Chama atenção, também, o ainda restrito volume de produções relativas às questões da raça, etnia e terra, de gênero e daquelas vinculadas ao consumo de álcool e drogas. Como veremos na análise qualitativa, certas temáticas, em especial aquelas ligadas à questão racial, de gênero e orientação sexual, são silenciadas na escola, e também têm merecido menor atenção no âmbito acadêmico, se comparadas a outras questões que envolvem a escola (SOLIGO; WECHSLER, 2002).

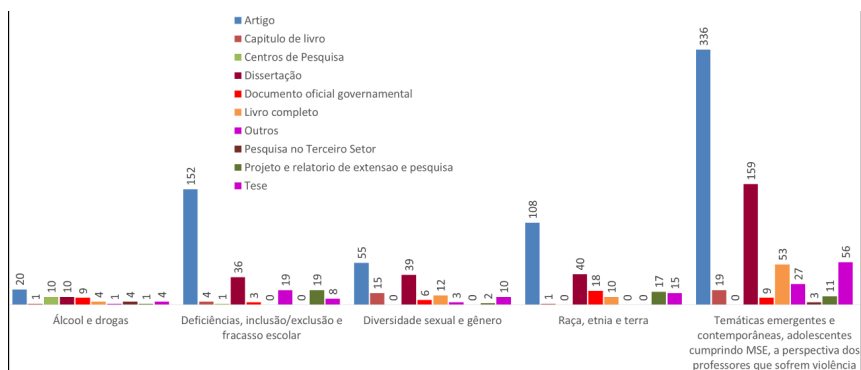


Gráfico 3 – Distribuição das modalidades dos documentos segundo eixos temáticos norteadores

No Gráfico 4, acerca do nível de escolaridade investigado nas produções, observamos o predomínio das pesquisas em nível do Ensino Fundamental, seguido do Ensino Médio. Essas parecem ser, segundo as fontes estudadas, as fases da escolaridade em que é maior a preocupação com os fenômenos estudados, especialmente em relação a violência.

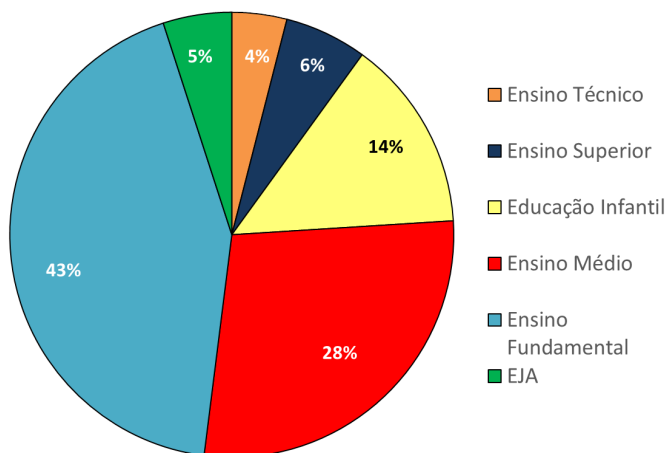


Gráfico 4 - Nível de escolaridade investigado nas produções

Quando considerados os eixos norteadores da pesquisa – Gráfico 5 – embora se mantenha a predominância do ensino fundamental, nos eixos Álcool e Drogas e Diversidade sexual e gênero há um quase equilíbrio em relação ao volume de produção referente ao ensino fundamental e ao ensino médio, já que a preocupação com essas temáticas incide exatamente nas questões historicamente ligadas a estudos sobre juventudes.

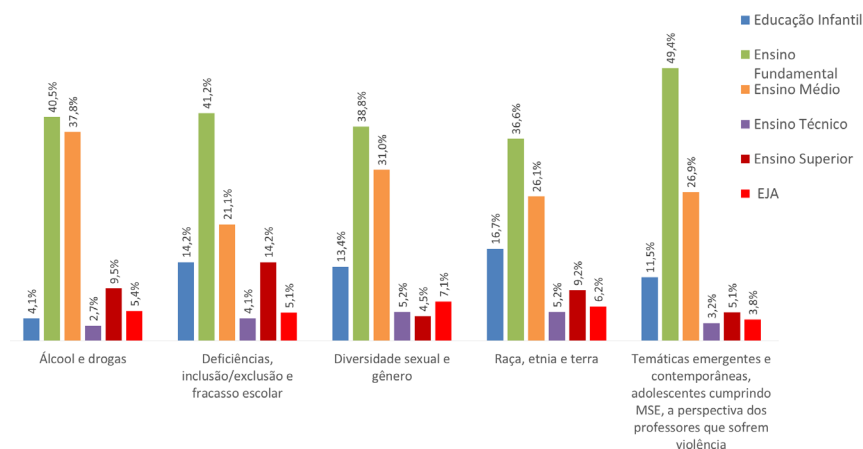


Gráfico 5 - Distribuição das etapas da escolaridade segundo os eixos norteadores

No que se refere às áreas de conhecimento – Gráfico 6 –, obtivemos as seguintes informações: a concentração das pesquisas encontra-se na área de Ciências Humanas (56%), seguida da área de Ciências Exatas e da Terra (33%).

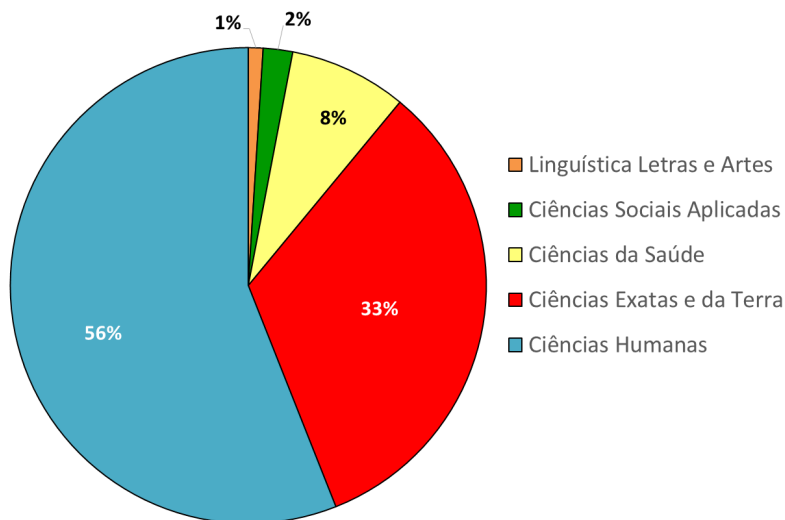


Gráfico 6 - Áreas de conhecimento

Essas temáticas, portanto, apresentam-se como grande preocupação no campo das Ciências Humanas, que tem trazido significativas contribuições para a compreensão dos fenômenos da violência e do preconceito.

No Gráfico 7, são apresentados os dados segundo a amplitude das pesquisas, e predominam aquelas de caráter local. Podemos inferir que essa predominância esteja relacionada a opções metodológicas de caráter mais qualitativo, a estudos de caso, pesquisas etnográficas, e também às próprias temáticas estudadas, que demandam olhares muitas vezes mais aprofundados e singularizados.

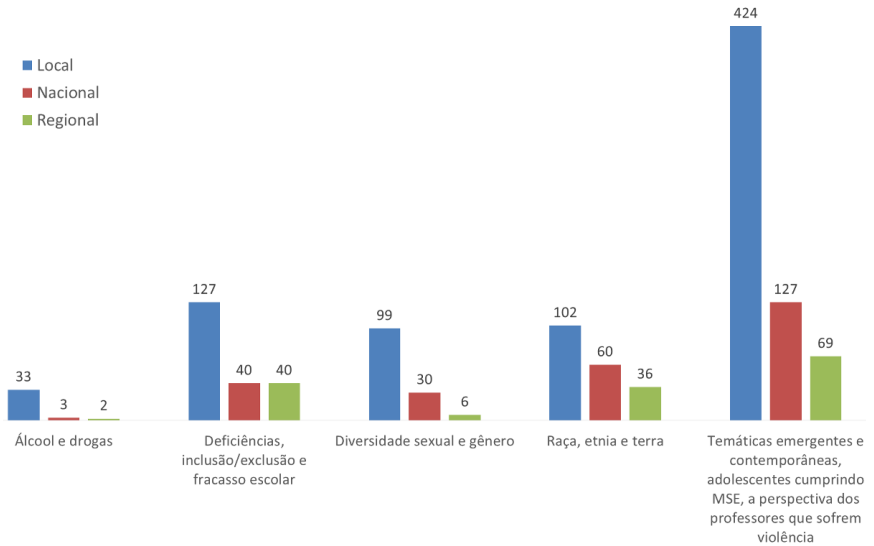


Gráfico 7 - Distribuição dos eixos segundo a amplitude

No Gráfico 8, apresentamos os percentuais referentes aos tipos de instituições em que os estudos se realizaram, e fica evidente a predominância das Instituições Universitárias Públicas como centros de referência da produção acadêmica brasileira, em todas as temáticas estudadas.

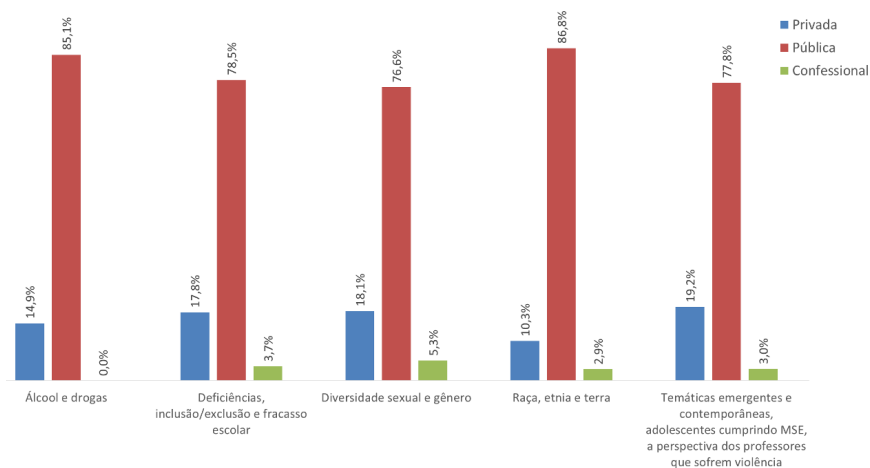


Gráfico 8 - Eixos distribuídos por tipo de Instituição

Propostas e ações de enfrentamento também foram apresentadas nas produções, conforme o Gráfico 9. Podemos perceber que discussões são realizadas sobre violência e preconceitos nas escolas, que propostas são apresentadas em quase 50% dos trabalhos analisados, mas poucas ações são relatadas. Uma hipótese que levantamos a esse respeito é a de que no espaço escolar muitas ações são desenvolvidas, mas nem sempre são publicadas, deixando bem claro uma dicotomia entre teoria e prática: aquele que realiza a ação geralmente não está vinculado a produções científicas e não divulga o que executa no espaço intraescolar. Nesse sentido, a pesquisa de campo poderá ser de grande valia para a ampliação dos conhecimentos acerca dos processos cotidianos de enfrentamento da violência e dos preconceitos.

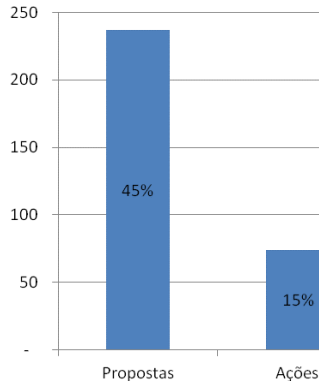


Gráfico 9 - Propostas e ações de enfrentamento da violência e do preconceito

Quanto às questões ligadas às identidades de gênero, há certo equilíbrio entre as prevalências para objetos de estudo que abarcaram os gêneros masculino e feminino, contudo ainda há pouca visibilidade das identidades trans nas pesquisas encontradas (Gráfico 10).

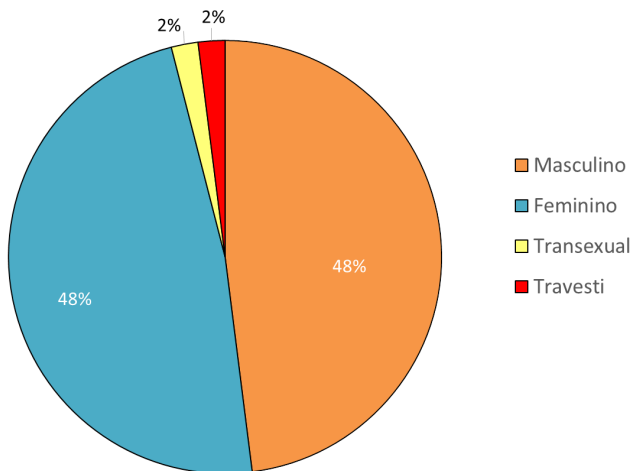


Gráfico 10 - Pesquisas relacionadas às temáticas de Gênero

Ao analisarmos a relação entre as identidades de gênero e os eixos temáticos, o Gráfico 11 nos mostra a prevalência da perspectiva heteronormativa, mas também um grande número de estudos em que a questão de gênero não é referenciada, como nos eixos da Raça, Etnia e Terra e das Temáticas Emergentes.

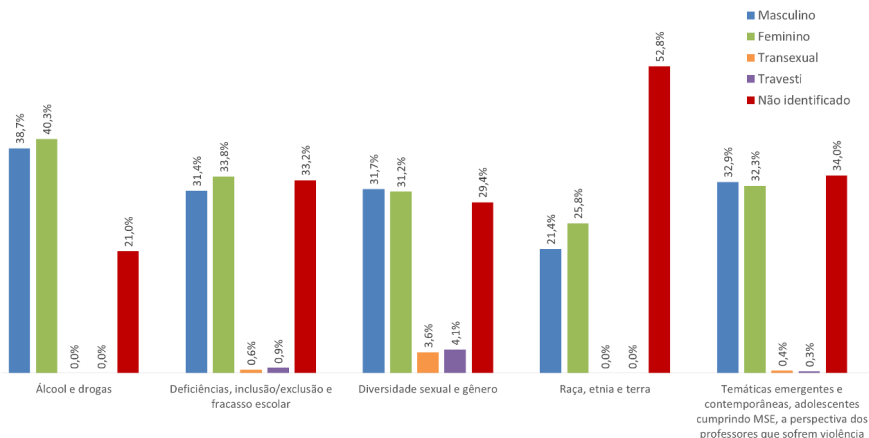


Gráfico 11 - Distribuição dos estudos de identidade de gênero segundo os eixos temáticos

Quanto à orientação sexual, a categoria modal correspondeu a textos nos quais esta não era identificada (81%); para as demais possibilidades as diferenças foram pequenas, sugerindo uma provável evasão do tema nas caracterizações sociodemográficas dos objetos de análise (Gráfico 12).

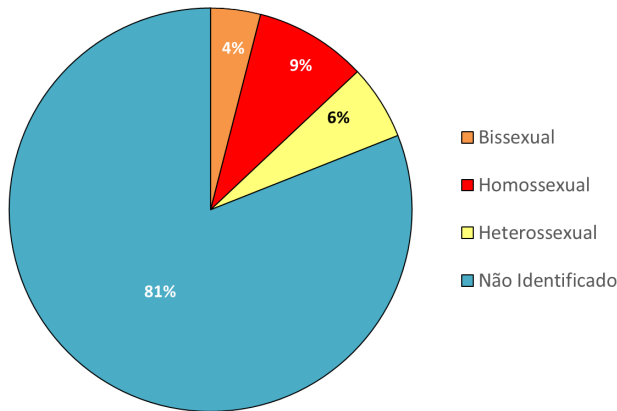


Gráfico 12 - Orientação sexual estudada

A relação entre os eixos temáticos e a orientação sexual, descrita no Gráfico 13, revela que para todos os temas, mesmo aqueles referentes à Diversidade Sexual e Gênero, a orientação não tem sido questão de maior aprofundamento. Podemos inferir um silenciamento e invisibilidade da categoria orientação sexual, cercada ainda de preconceitos que circulam na cultura e afetam as escolhas acadêmicas.

Como pondera Louro (2009), a partir de uma análise foucaultiana das relações de gênero na escola, algumas circunstâncias históricas, culturais, combinam-se para que algo seja admitido como *verdade* ou *verdadeiro*, e outras são apagadas, omitidas. Nessa linha de análise, autora afirma que a condição de *verdade* está vinculada a relação de poder – a suposta *verdade* que pode ser visível na escola é a heterossexualidade. As demais orientações são apagadas, escondidas sob a ótica da naturalização da ordem heteronormativa.

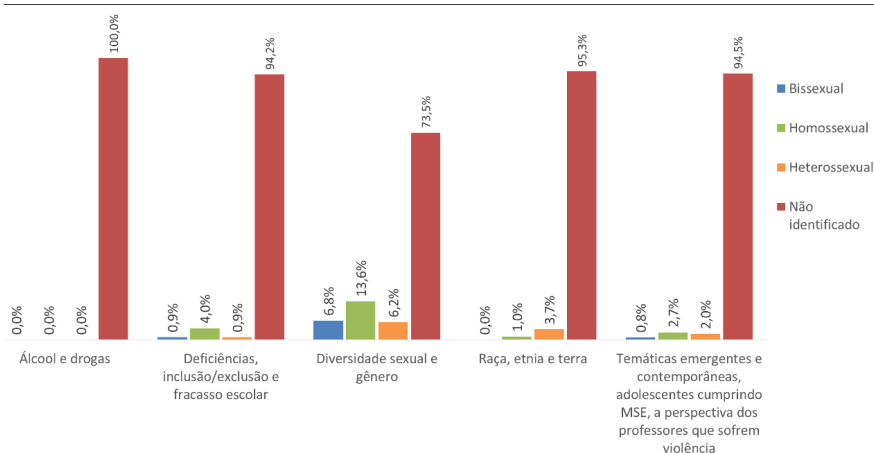


Gráfico 13 - Distribuição dos eixos temáticos segundo a orientação sexual

A distribuição das prevalências quanto à cor/raça/etnia como temas, quando mencionadas nos estudos, obteve a categoria preto (29%), seguida por branco (22%) e indígena (19%). Os estudos que abarcam o segmento negro perfazem 37% do total. Um resultado que reporta, de certa forma, ao esforço da comunidade científica em estudar os grupos historicamente discriminados, em uma tentativa de romper o silêncio que marcou os estudos nacionais até o final dos anos 80 (SOLIGO, 2001).

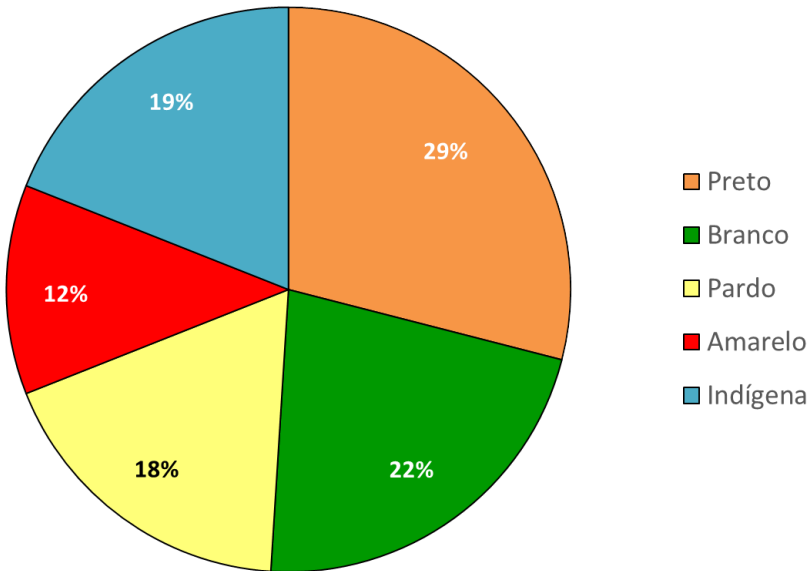


Gráfico 14 - Distribuição das prevalências quanto à cor/raça/etnia

A distribuição da categoria cor/raça/etnia segundo os eixos temáticos (Gráfico 15) revela, no entanto, que a despeito dos esforços acima mencionados, ainda predomina nas pesquisas o silêncio relativo às identidades raciais e étnicas, em todas as temáticas estudadas. A ideologia da democracia racial brasileira é um elemento cultural que perpassa a produção acadêmica e está na base desse silêncio que marca nossas relações, e que chamamos de racismo camuflado (SOLIGO, 2001; FEITOSA, 2012; BONILHA, 2012).

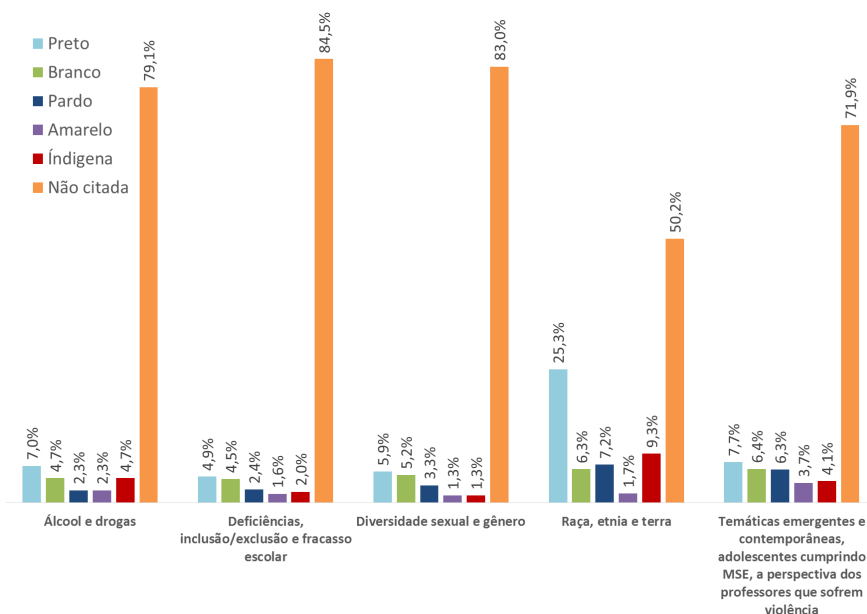


Gráfico 15 - Distribuição dos estudos sobre cor/raça/etnia segundo os eixos temáticos

De modo geral, do conjunto de elementos postos em destaque pelos dados quantitativos, destacamos a invisibilidade e o silêncio relativos às identidades de gênero, à orientação sexual e às identidades raciais e étnicas, que revelam o assexualismo e o daltonismo da pesquisa acadêmica brasileira que, ao negar-se a problematizar ou ao menos considerar esses componentes da subjetividade, acabam por reforçar e perpetuar visões heteronormativas e eurocêtricas, que engendram perspectivas racistas, homofóbicas e excludentes.

5.3. Análise qualitativa

A análise qualitativa foi orientada por um Roteiro de Relatório elaborado pela Equipe Gestora, que teve como objetivo organizar a apresentação dos dados coletados pelas IES.

Os relatórios produzidos pelas IFES seguiram parcialmente o roteiro, considerando sua autonomia para apresentar os dados de acordo com as possibilidades que o próprio material encontrado permitia. Assim, procuramos agrupar os dados encontrados em um conjunto de saberes relevantes para a compreensão dos fenômenos da violência e dos preconceitos na escola, a partir dos temas norteadores, que se relacionam transversalmente às temáticas.

Dois recortes foram produzidos a partir da proposta de análise: um recorte vertical, representado pelas análises realizadas pelos grupos de pesquisa, referentes às temáticas sob sua responsabilidade, e que se encontram em anexo, e um recorte horizontal, realizado a partir de uma segunda leitura dos relatórios dos grupos, na busca de identificar, para o conjunto dos dados, os conceitos e contextos relativos à violência e preconceitos na escola, as abordagens predominantes nos estudos e as propostas de enfrentamento encontradas.

A seguir apresentamos essa segunda estratégia de análise.

Sobre os conceitos e suas relações

Quando tratamos da conceituação de violência, se tomarmos como referência a dicionarização, observamos que a palavra violência vem do latim *violentia*, cujo significado é violência, ato de violência, caráter violento ou bravio, força (MICHAUD, 1989). Refere-se, segundo Russ (1994), ao recurso da força para submeter alguém (contra sua vontade), ou exercício da força praticado contra o direito.

Alguns estudos encontrados definem a violência como um *fenômeno multifacetado*, mas não exploram essas diferentes facetas. A violência, portanto, é de conceituação polissêmica e controversa e é representada por ações realizadas por indivíduos, grupos, classes ou nações que ocasionam danos físicos, emocionais, morais e/ou espirituais a si próprios ou a outros.

Constatamos também que a violência, muitas vezes, é tratada como sinônimo de agressão e, como tal, considerada como parte do desenvolvimento humano. Entretanto, muitos autores não chegam a conceituar a violência, e a ação violenta é entendida como quaisquer danos a pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral. A violência, assim, significa o emprego da força ou da dominação sem legitimidade, isto é, na impossibilidade do conflito e da resistência.

Muitos estudos, ainda, discutem que a violência não deve

ser reduzida ao plano físico, podendo se manifestar também por signos, preconceitos, metáforas, desenhos, isto é, por qualquer coisa que pudesse ser interpretada como aviso de ameaça. (SALLES, SILVA, 2008, p. 140).

Isso indica certa convergência conceitual com um dos principais estudos referenciais na temática, pois é exatamente nesse sentido que Abramovay, Avancini e Oliveira (2006, p. 79) defendem um “[...] conceito ampliado de violência”, relacionado com contexto social, histórico e cultural, envolvendo sujeitos distintos (alunos, professores, moradores da comunidade etc.) e a própria instituição escolar.

Os autores ampliam o conceito de modo a incluir não só os atos criminosos, mas outras diversas formas de violência; assim, classificam-na em violências duras (atos considerados crimes), micro violências ou incivildades e violência simbólica. Conflitos, comportamentos e práticas institucionais incorporadas ao cotidiano dos estabelecimentos de ensino também são definidos como violência.

Nos materiais analisados nesta pesquisa constatou-se que muitos trabalhos iniciaram suas discussões conceituando e discutindo violência em sentido amplo, para no passo seguinte explicitar e delimitar a conceituação, referindo-se à violência no ambiente escolar. Muitos autores apoiaram-se em referências nacionais ou estrangeiras, como, por exemplo, usando a natureza da violência em Hannah Arendt e Michel Maffesoli e as ideias

de Eric Debarbieux e de outros autores, dentre os quais Marília Spósito, Vera Candau, Eloísa Guimarães e Áurea M. Guimarães.

A definição de Chauí (1995), embora não seja recente, ainda tem sido usada em muitos trabalhos encontrados na literatura, compreendida como

[...] uso da força física e do constrangimento psíquico para obrigar alguém a agir de modo contrário à sua natureza e ao seu ser. A violência é violação da integridade física e psíquica, da dignidade humana de alguém. (CHAUÍ, 1995, p. 337).

Um ponto importante a destacar é que diversos estudos partiram da conceituação de violência, definida pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2002) como “[...] o uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, outra pessoa ou um grupo ou comunidade, que resulte ou tenha uma alta probabilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, mau desenvolvimento ou privação”. Trata-se de um fenômeno complexo e multicausal, que se insere na teia das relações sociais, políticas e econômicas, atingindo tanto o espaço público quanto o privado. Esse fenômeno se manifesta de formas explícitas, tais como os acidentes, homicídios e suicídios, além de modos subjetivos, como a discriminação, a exclusão social e a violência psíquica.

Quando se trata da conceituação de preconceito, percebemos considerável utilização conjunta de conceitos como violência, pre-

conceito e discriminação. Essa opção teórico-metodológica de aliar tais conceituações pode ser interpretada como mais um esforço para ampliar o conceito de violência. Dito de outra forma, a discriminação e o preconceito, quando relacionados à violência, são retratados como manifestações desta última. Interações escolares envolvendo discriminações de gênero, de raça, na capacidade de aprendizagem, derivadas de condições patológicas e de classe social foram abordadas como formas de violência na escola, que fragilizam a sociabilidade e a aprendizagem, repercutindo em mais intolerância e, por isso mesmo, comprometendo a construção de um ambiente escolar democrático. De modo geral, no entanto, a conceituação do preconceito, como apontada no relatório da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), implica a negação da diferença, a hierarquização dos grupos sociais, bem como o apagamento desses elementos por meio de um discurso liberal e, no caso do racismo, por meio da ideologia da democracia racial (BONILHA, 2012).

Mais especificamente no contexto escolar, a violência envolve situações de vandalismo, xingamentos, ameaças, brigas, furtos etc. Além disso, autores apontam diversas formas de expressão do fenômeno em questão, sendo a violência vista como um dos indicadores de preconceito ou como a faceta mais forte e visível da discriminação. Vários excertos destacam que a violência é um problema histórico-social, que se atualiza no cotidiano das relações interpessoais. Da mesma forma, sobressai a ideia de que a violência está implicada às condições estruturais da sociedade, em especial ao modelo familiar. Nesse sentido, tal fenômeno também estaria, nos estudos levantados, relacionado à desigualdade social e à pobreza.

Quanto ao ambiente escolar, percebemos que a produção de conhecimento sobre violência neste ambiente se dá por uma combinação muito grande dos conceitos de violência, discriminação e preconceito, definidos de várias maneiras, com outros conceitos que definem muitas outras práticas de violência e de conflito em escolas. Denota-se, portanto, a polissemia e diversidade de formas de abordagens a partir dos estudos.

Conforme análise realizada por pesquisadores da Universidade Federal de Uberlândia, em grande parte dos estudos analisados, o conceito parece incorporar a perversa compreensão de que a violência é parte inerente das práticas escolares. Traduzida dessa forma, a violência passa a ser diluída no cotidiano da escola e deixa de ser um problema social, passando a ser mais um componente do já imbricado ambiente caracterizado por inúmeras facetas interativas. Explicitando melhor a crítica, ao utilizar esse conceito, muitos pesquisadores estabeleceram uma relação determinista entre violência e escola, na medida em que adjetivaram tal prática com a nomenclatura escolar. Isso não significa apenas pura adjetivação. Muito pior do que isso significa atribuir à violência um *locus* de sentido, ou seja, é na escola que essa violência se encaixa e se explica (quase que como um componente curricular). Sem questionar tal determinismo, esse viés, encontrado em muitas análises, parece mesmo naturalizar a violência no ambiente da escola, reforçando o sentimento de incapacidade institucional para compreender o fenômeno e, o mais grave, reduzindo tal problema ao cotidiano considerado nas práticas pedagógicas.

A violência na escola é caracterizada nos artigos como indisciplina, delinquência, problemas de relação professor-aluno e aluno-aluno, entre outros. Os conceitos pouco são tomados pela observação crítica primordial e teoricamente fundamentada, trabalhando com conceitos secundários e fragmentados por abstrações extraídas de ocorrências violentas dispersas, por exemplo, quando se restringe violência física ao castigo corporal, ou se confundem manifestações variadas de indisciplina, agressividade, autoritarismo, fobias, com patologias da violência psicológica ou com expressões da violência simbólica, sem precisar a definição conceitual e teórica de suporte para o uso desses conceitos e suas combinações. Os temas correlacionados nem sempre são apropriados ou discutidos de uma forma crítica, como é o caso do fenômeno do bullying – em nítida apropriação do idioma inglês e de sua especificidade configuracional – que foi uma das temáticas mais recorrentes de investigação na área de Educação e Psicologia, quando se trata da violência na escola. Muitos estudos acabam restringindo-se a analisar as características do bullying; quem são as vítimas ou agressores; quais suas características de personalidade, quem já sofreu esse tipo de violência; quem agride mais, se homens ou mulheres; pautando-se em dados estatísticos, em escalas, pesquisando números elevados de sujeitos, mas raramente se discute a pertinência de seu uso nos contextos sociais diversos em que estão inseridas as escolas brasileiras, ou mesmo a população que sofre todo tipo de violência quando não tem acesso a programas de saúde eficazes, a uma moradia minimamente propiciadora de qualidade de vida, à possibilidade de ter comida para sanar a fome, ou sua

inserção em grupos historicamente excluídos, como negros, indígenas, LGBTQs. Tal perspectiva pode implicar em aceitar que o bullying é um fenômeno violento estritamente situado nas interações sociais escolares e seu enfrentamento poderia ter sucesso por meio de ações no âmbito exclusivo da escola, desconsiderando o quanto na escola são materializadas violências vividas no cotidiano de estudantes e pais. Aqui se pode denotar que o aspecto individual é considerado como constituinte e formador da subjetividade e, ao centralizar-se no sujeito a culpa pelos seus atos violentos, eximem-se a sociedade e suas instituições da responsabilidade pela produção e reprodução das condições que criam e favorecem a dinâmica da violência como forma de relação entre os sujeitos.

Alguns estudos tentam avançar em direção a uma compreensão mais ampla do fenômeno da violência, mas acabam circunscrevendo a pesquisa e a análise dos dados, trazendo para o debate o entendimento de que a escola está vinculada não apenas aos seus frequentadores cotidianos, mas também à comunidade em seu entorno, aos problemas sociais e de seus moradores. A violência aparece vinculada ao contexto e à comunidade escolar, atuando sobre ela e sendo produzida por ela. Aqui podemos observar uma ampliação da compreensão, mas o método de análise pode cair em um sociologismo, sem analisar, realmente, as condições materiais que produzem a violência na escola.

Essa mesma forma de investigação pode ser observada quando se analisam as causas da violência na escola; muitos estudos explicam esse fato como decorrente das relações fami-

liares, propondo uma relação direta entre violência doméstica e violência na escola. Reforça-se, desse modo, a ideia reducionista de que todos os problemas e dificuldades dos alunos e suas condutas nas escolas têm origem na família. Fica evidente também certa inconsciência do caráter difuso da violência, sua dimensão abrangente e inclusiva em toda a sociedade, risco efetivo a que estão submetidos também os pesquisadores da violência.

Alguns estudos mais recentes destacam também o papel das mídias na produção e reprodução da violência, trazendo para o cenário explicativo um debate atual sobre o modo como se dá a educação e a construção da cultura por meio dos veículos midiáticos e interações midiáticas (GUARESCHI, 2007).

Ao analisarmos os conceitos de violência e preconceitos em referência a alguns eixos norteadores deste projeto, pudemos aprofundar as formas de imbricação entre os conceitos e fenômenos estudados e depreender a existência de uma forma de violência que é, ao mesmo tempo, vigorosa e invisível.

Nos estudos referentes à questão da Exclusão e da Inclusão na escola, por exemplo, a violência caracteriza-se, em geral, pelo silêncio e pelo apagamento. No caso da exclusão das pessoas com deficiência, alguns estudos mostram que os discursos escolares negam a violência e preconceitos engendrados na escola e deslocam os problemas para as questões pedagógicas, como material e formação do professor, sem problematizar a reprodução dos preconceitos e da violência simbólica que esses agentes historicamente representam (CARVALHO, 2005). Outros evidenciam as muitas formas de violência simbólica e

estrutural engendradas contra estas pessoas (SOLIGO, 2001; FEITOSA, 2012).

No entanto, nos próprios artigos encontrados, praticamente nenhum define com clareza o conceito de deficiência. Em geral, a deficiência é tomada como algo supostamente conhecido, cujo conceito todos os leitores compartilhariam, e apenas se define o tipo de deficiência que se irá analisar (mental, visual, auditiva, motora etc.); em muitos não há sequer esta definição. Apenas um artigo define a deficiência como “a incapacidade do ser humano por acidente ou doença”. Chama-nos atenção a definição de deficiência centrada na ideia de incapacidade e não de limitação e/ou de falta de condições de acessibilidade. Diversos artigos centraram-se em discussões teóricas, focalizando o debate entre inclusão e integração ou as consequências da deficiência sobre o sujeito (AQUINO, 1998).

Mais evidente fica a violência simbólica engendrada nos processos de exclusão de homossexuais, transexuais, na forma de negação das identidades vistas como minoritárias ou desviantes. De modo geral, constatamos que no contexto da escola impera a ordem heteronormativa, que nega outras possibilidades identitárias. Do mesmo modo, os próprios estudos e pesquisas encontrados, em sua maioria, assumem a ordem heteronormativa e sequer se indagam sobre essa ordem. Arriscando um salto maior nas suposições, podemos pensar na própria *cegueira* epistemológica do pesquisador – fruto de uma ciência que ainda pode ser considerada muito frequentemente como heteronormativa, assim como euro e androcêntrica (ALEXANDRINO, 2009).

Nos estudos dedicados à pesquisa sobre gênero e homofobia, constata-se a orientação heteronormativa da vida, a estigmatização das sexualidades que fogem à norma heterossexual e a visão de violência associada ao mundo chamado masculino. Decorrem dessa perspectiva os preconceitos e violências engendrados contra sujeitos não identificados com os modelos hetero, e destaca-se entre os estudos o fenômeno do *bullying*. Nestes últimos, no entanto, não se identificam perspectivas críticas relativas ao preconceito, mas antes a tentativa de caracterizar personalidades de agressores e vítimas (ALEXANDRINO; SOLIGO, 2013).

Com relação à questão racial, são novamente o silêncio e a invisibilidade que caracterizam as formas de exclusão do povo negro. A prevalência do modelo identitário branco, a recusa em reconhecer elementos da cultura negra, a imposição de representações negativas relativas ao segmento negro vão marcar a violência simbólica que dá suporte à exclusão de parte deste segmento. Essa mesma invisibilidade caracteriza os estudos referentes às comunidades e etnias indígenas.

Nas pesquisas que tratam do preconceito e da violência ligados à raça, etnia e terra, o conceito de raça é tratado na perspectiva sociológica, superando a visão biologicista de raça. Raça, portanto, refere-se a condições identitárias produzidas no contexto das desigualdades associadas a características físicas, mas não determinadas ou circunscritas a elas.

A escola aparece como reprodutora de relações preconceituosas, por meio da violência simbólica e de práticas discri-

minatórias. Os alunos vítimas de racismo percebem e expressam sofrimento diante das situações de discriminação. Como discutido por Feitosa (2012), a presença marcante do racismo no ambiente escolar produz sofrimento e compromete a relação ensino-aprendizagem, uma vez que, permeada pelo viés do preconceito, conduz alguns ao sucesso e outros ao fracasso.

O conceito de etnia pressupõe a visão antropológica de cultura como produção e processos de significação humanos, vistos de forma relacional. Para Bandeira (1988, p. 23-24), etnia “[...] não é entendida como forma cultural autônoma e sim relacional. A identidade étnica implica uma situação de alteridade em que o nós se define, se afirma e se explica em oposição aos outros”.

Na temática racial, violência e preconceito aparecem também fortemente associados, e se manifestam sob a forma de xingamentos, provocações, discriminação, conflitos linguísticos e identitários, bem como xenofobia.

Finalmente tomamos o tema Terra que, historicamente, tem se constituído um dos elementos centrais na produção de desigualdade no Brasil. Essa situação vem se prolongando desde o primeiro tratamento legal que se deu à terra no Brasil quando, estando evidente a insustentabilidade do sistema de produção baseado no escravismo, determinou-se como norma que a única forma legal de obtenção de terra seria por intermédio da compra, sem considerar qualquer possibilidade de formulação e implementação de política de acesso à terra aos milhões de negros que produziam toda riqueza material e, em grande medida, a imaterial sobre a qual a sociedade brasileira ainda se assenta nos dias atuais.

Compreende-se que se trata de um tema complexo, no que diz respeito à violência e preconceito na escola (particularmente em regiões marcadas por conflitos agrários), visto que, na atualidade, insuficientes avanços ainda têm sido registrados quanto à legalização de terras de remanescentes de quilombos e de povos indígenas, assim como na implementação da reforma agrária.

De modo geral, os estudos encontrados, em sua maioria, dizem respeito à questão racial, e pouco ou quase nada se refere à questão indígena, e da terra. Essa diferença pode ser explicada pelas próprias iniciativas do povo negro, que colocou a questão do racismo, a partir de seus movimentos, na pauta dos debates políticos e acadêmicos.

Nos textos referentes à temática de Álcool e Drogas, constatamos que há poucas pesquisas e documentos que trazem a relação do tema com a violência e preconceitos, e quando o fazem é na direção do consumo de álcool e drogas como fatores que promovem a violência.

A conceituação de drogas aparece associada à ideia de algo que não deve ser consumido, que causa danos aos sujeitos; prevalece nos documentos estudados, quer seja nas pesquisas, quer seja nos programas oficiais, a perspectiva do amedrontamento e da contenção. Consideram-se, assim, os fatores extrínsecos aos sujeitos, apregoam-se formas de criminalização e judicialização da questão, porém não se encontram estudos que levem em conta as motivações e elementos das subjetividades, bem como os aspectos políticos e sociais da questão. A tônica, nos estudos, é a do impedimento.

Observamos nesses estudos a cristalização de contextos de produção do sujeito que consome álcool e outras drogas, em uma perspectiva normatizadora, moralizante, estigmatizante. A construção desses espaços estigmatizados/estigmatizantes, que não são apenas físicos, mas ideológicos, moldam não apenas sua arquitetura, mas os sujeitos que frequentam determinados lugares. Denominar, por exemplo, um espaço de “quebrada”, traz consigo diversos significados a respeito das pessoas que convivem nesses locais, muitas vezes motivado por relações de poder determinadas por grupos dominantes com interesses escusos. Pontuamos apenas o cuidado com a utilização de determinadas palavras para conceituar/caracterizar espaços, pois elas já se encontram representadas nos discursos; significados esses construídos para o estabelecimento, muitas vezes, de relações de poder (conforme relatório da Universidade Federal do Amazonas).

Com relação às Temáticas emergentes e contemporâneas, Adolescentes cumprindo medidas socioeducativas (MSE), A perspectiva dos professores que sofrem violência e Violência entre alunos, em alguns estudos o consumo de drogas foi associado a grupos de adolescentes em conflito com a lei.

Depreende-se da análise do material pesquisado que os conceitos de violência e preconceito podem encaminhar para uma normatização da violência – tentativa de enquadrar este conceito em reduzidas formas, velando um universo muito maior de práticas de violências que acontecem nos espaços pesquisados, tendo como desdobramento a imposição de uma verdade mistificadora; podem assim dirigir para uma visão estigmatiza-

dora dos espaços; ou ainda, para a compreensão da violência como construção histórica, perspectiva que o grupo de pesquisa deste projeto de violência tenta abarcar. Assim, a conceituação de violência deve ser entendida levando-se em conta o processo histórico, que se insere na relação dialética do sujeito com o social, tornando o homem único, singular e histórico.

No entanto, quando se trata da pesquisa sobre violência, algumas dificuldades se colocam com maior intensidade. A primeira refere-se à polissemia do conceito e aos problemas da definição de violência. O que se observa nos artigos, de modo geral, é que as produções bibliográficas apresentam, de forma geral, uma fragilidade conceitual considerável na medida em que os autores são citados, mas não se têm definidos claramente os conceitos-chave dos trabalhos. Não parece haver uma preocupação entre os autores em defini-los de modo claro, cabendo ao leitor compreender o sentido atribuído no texto.

A violência é conceituada, na literatura, de muitas formas diferentes; os vários rótulos e classificações são apresentados sem a especificação de critérios, ou com critérios confusos, de forma a dificultar seu uso por outros pesquisadores. Consequentemente, são muitas as dificuldades encontradas na complementação ou na comparação entre os dados de diferentes pesquisas.

A questão subjacente ao problema da definição, segundo Emery e Laumann-Billings (1998), reside no fato de a conceituação de violência ser inerentemente dirigida pelo julgamento social, cuja pluralidade impede uma formulação consensual. Além disso, muitas definições são direcionadas pelos objetivos

do trabalho e pela aplicabilidade de seus resultados, o que amplia o leque de variações. Esta questão remete diretamente a outra dificuldade, que se refere às controvérsias na delimitação do objeto da violência, ou seja, a questão dos limites, muitas vezes tênues, entre o que se considera ou não violência. Aqui, além das muitas formas que a violência pode assumir, coloca-se, ainda, o problema da intensidade da violência, estando, na regência da referida delimitação, as normas legais e culturais que orientam a classificação das ações humanas em violentas e não violentas e de sua variabilidade histórica.

Yves Michaud (1989) comenta que, quando se estuda violência, graves problemas teóricos podem ocorrer. Em primeiro lugar, é preciso estar consciente de que os conceitos, mesmo úteis, não são isentos de pressupostos e também não apreendem o conjunto dos fenômenos. Nesse sentido, é preciso estar pronto para admitir que não haja um discurso nem um saber universal sobre a violência. “Cada sociedade está às voltas com a sua própria violência segundo seus próprios critérios e trata seus próprios problemas com maior ou menor êxito” (MICHAUD, 1989, p. 14).

Concluindo este item sobre a conceituação de violência, observamos que essa falta de uma conceituação específica, única, do nosso ponto de vista, advém de duas frentes de análise: na primeira delas consideramos que existe uma amplitude de vertentes teóricas que embasam os trabalhos, decorrendo disso uma visão polissêmica sobre a violência. Aliado a isso, o método de análise também pode ser diferenciado, seja numa visão positivista, seja em uma visão do materialismo histórico-dialético.

Outra frente de análise remete à consideração de que hoje, na pós-modernidade, tem-se uma grande defesa da não conceituação, do relativismo, da liberdade de compreensão e um temor de apresentar verdades acabadas, com o recuo da teoria, como diria Moraes (2001). Assim, o que se pode constatar é que nem sempre se considera importante apresentar aos leitores a partir de qual olhar as análises estão sendo feitas, quais os fundamentos teóricos que norteiam a compreensão dos fenômenos observados, entre eles o preconceito e a violência na escola.

Os problemas observados na adoção de conceitos se repetem nas análises sobre as abordagens teóricas adotadas, como não poderia deixar de ser. Muitos estudos não apresentam abordagens nomeadas e bem especificadas, e adotam a citação eclética de autores como referencial conceitual e teórico. Tal fato é explicado para tentar evitar abordagens fechadas, com o objetivo de alcançar interdisciplinaridade. Por outro lado, em muitos estudos esse procedimento pode levar a compreender que o fato de demarcar o fundamento teórico é considerado desnecessário, porque o mais importante é descrever o fenômeno, e não explicá-lo, o que é bem aceito em uma visão positivista. Nesta linha, o que se constatou é que muitos estudos são de caráter descritivo e exploratório, não permitem identificar claramente a perspectiva teórica que os guia.

Pesquisadores da Universidade Federal da Bahia, no entanto, ao analisar o preconceito e a violência, consideram três eixos de pesquisa: o primeiro, que compreende as pesquisas com aportes das perspectivas consideradas sociológicas e psicossos-

ciológicas, abarca trabalhos que se baseiam nas concepções da sociologia francesa que trata do tema, sobretudo dos trabalhos de Debarbieux, Charlot e Chamboredon; o segundo é formado por estudos que se interessam por produzir uma descrição quantitativa do fenômeno, nos quais foram aplicados questionários em um grande número de participantes; os dados obtidos foram organizados como variáveis em pacotes estatísticos e submetidos aos processos de análise que se mostraram adequados às características da amostra e às necessidades do estudo; e, no terceiro bloco, encontram-se os trabalhos que combinam referências e autores diversos, das perspectivas psicanalíticas, fenomenológicas e dos estudos etnográficos.

Ao focar os contextos de produção, alguns estudos podem trazer uma conceituação de violência em sua interface com o contexto escolar, partindo de uma perspectiva pedagógica sobre o fenômeno. Trazem a abordagem partindo do papel social da escola como promotora de uma educação que priorize a qualidade e o bem-estar do educando, que almeje inserir o jovem na sociedade e no mercado de trabalho, enfatizando o ideal de uma convivência democrática e solidária no ambiente escolar. As pesquisas com essa perspectiva abordam a questão da violência como um fenômeno atual e complexo, que assume formas variadas e sutis, podendo ser vivenciadas de diversos modos no contexto escolar.

Dentre as publicações consultadas, embora muitas explicações para o fenômeno do preconceito e violência na escola apresentem uma visão individualizante acerca da violência e preconceito na escola, observa-se uma evidente preponderância de

uma visão mais social e contextualizada da violência. É importante destacar que nenhuma das publicações assume claramente uma concepção naturalista do fenômeno, embora se deva assinalar que muitos trabalhos não explicitem qualquer concepção ou definição.

Essa concepção social apresentada pela literatura mais atual é, a nosso ver, uma tendência bastante promissora no desenvolvimento dos estudos sobre a violência, e que tem se refletido na especificação que nos interessa neste projeto: as violências nas escolas.

De modo geral, quando analisamos o conjunto pesquisado e visualizamos os diferentes modos como a questão da violência e do preconceito na escola foram teoricamente abordados, constatamos o caráter multifatorial desses fenômenos como uma das suas principais características definidoras. Constata-se, no entanto, a consideração da violência não apenas em seu caráter ativo e físico, mas também seu caráter simbólico e sua expressão nas formas de exclusão (ABRAMOVAY, 2002).

Também foram evidenciados vários níveis que indicam os contextos de produção e reprodução da violência, entre eles a família, a escola, a sociedade, as mídias, as políticas. Esses podem ser vistos isoladamente, mas muitos estudos apontam uma imbricação entre todos esses níveis, concepção que consideramos mais pertinente.

Cumprе salientar um aspecto importante, evidenciado no conjunto dos estudos realizados, que se refere às consequências para as pessoas, em particular para os alunos e alunas, da vivên-

cia da violência e dos preconceitos. Em sua quase totalidade, os relatórios produzidos pelos grupos de pesquisa revelam consequências negativas, que incluem:

- vulnerabilização dos sujeitos;
- afastamento, evasão, desinteresse pela escola;
- fracasso escolar;
- rupturas na constituição identitária, sentimentos negativos e baixa autoestima;
- sintomas físicos e problemas psicológicos.

De modo geral, portanto, a vivência da violência e do preconceito pelo aluno produz sofrimento psíquico e físico, impede ou dificulta os processos de aprendizagem, tornando-se obstáculo para que a escola realize sua tarefa – o ato de educar.

Como várias concepções e autores consagrados nessa área foram referidos, podemos considerar que inúmeras são as fontes e abordagens teóricas específicas que marcam o caráter polissêmico e plural da temática violência e preconceito. Nesse sentido, não se encontrou uma abordagem teórica predominante entre eles, embora haja considerável número de estudos que adotam uma perspectiva histórico-cultural. No entanto, merece destacar-se que, em sua expressiva maioria, os estudos sobre violência e preconceito evidenciam a necessária interface entre a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia, a Filosofia e a História, e se fundamentam em perspectivas dialéticas, psicossociais e construcionistas.

6. PARTE 2 – PESQUISA DE CAMPO

6.1. Escolas Participantes da Pesquisa

Participaram da pesquisa 40 escolas públicas representando as cinco regiões geográficas do país, em sua maioria da rede estadual de ensino, de forma a contemplar os níveis Fundamental I, II e Médio, assim organizadas:

- NORTE, Estados dos Acre, Amazonas, Rondônia, Roraima, Amapá, Pará e Tocantins, totalizando 16 escolas, apenas uma delas da rede Municipal de Ensino e todas as demais da rede estadual, abarcando os níveis Fundamental I e II e Médio.
- NORDESTE, Estados de Bahia, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Piauí, Alagoas, Sergipe, totalizando 10 escolas, sete delas da rede estadual de ensino e três da rede municipal, abarcando os níveis Educação Infantil, Fundamental I, II e Médio.
- SUDESTE, Estados de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo, totalizando quatro escolas, da rede estadual de ensino, níveis Fundamental I, II e Médio.
- CENTRO-OESTE, Estados de Goiás, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e Distrito Federal, totalizando seis escolas, todas da rede estadual de ensino de níveis Fundamental I, II e Médio.

- SUL, Estados de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul, totalizando quatro escolas, da rede estadual de ensino, níveis Fundamental I, II e Médio.

A representatividade considerada neste estudo refere-se à presença de escolas de todas as Regiões/ Estados brasileiros e não à composição de uma amostra estatisticamente representativa, a partir do número e características populacionais de cada um, e se mostra coerente com a abordagem metodológica adotada.

6.2. Caracterização dos Sujeitos

Síntese Geral

Tabela 1 – Número total de participantes por Região

Região	Norte	Nordeste	Sudeste	Centro-Oeste	Sul	TOTAL
Número total de participantes	346	309	329	305	248	1537
Número de alunos participantes do Ensino Fundamental I	71	46	44	59	36	256

Número de alunos participantes do Ensino Fundamental 2	86	112	80	78	66	422
Número de alunos participantes do Ensino Médio	101	74	44	69	63	351
Número de participantes da equipe escolar	66	45	122	79	67	379
Número de pais/responsáveis participantes	22	32	39	20	16	129

6.3 Oficinas com alunos da primeira etapa do Ensino Fundamental

Número total de oficinas: 22

Número total de participantes: 246

Distribuição de sujeitos por sexo: 53,66% sexo feminino e 46,34% sexo masculino

6.3.1. Região Norte

Tabela 2 – Número total de participantes por Estado

Estados	Número de alunos	Feminino	Masculino
AC	13	8	5
AP	4	1	3
AM	8	6	2
PA	12	5	7
RO	12	4	8
RR	12	7	5
TO	10	7	3
Total	71	38	33

Distribuição percentual de participantes por sexo:
53,52% alunas e 46,78% alunos.

6.3.2. Região Nordeste

Tabela 3 - Número total de participantes por Estado

Estado	Número de alunos	Feminino	Masculino
AL	Não informado		
BA	9	5	4
CE	Não ocorreu	Não ocorreu	
MA	Não ocorreu	Não ocorreu	
PB	19	8	11
PE	Ocorreu, não informado		
PI	13	8	5
RN	Não informado		
SE	5		5
Total	46	21	25

Distribuição percentual de participantes por sexo: 45,65% sexo feminino e 54,35% sexo masculino.

6.3.3. Região Sudeste

Tabela 4 - Número total de participantes por Estado

Estado	Número de alunos	Feminino	Masculino
RJ	17	10	7
ES	Não ocorreu	Não ocorreu	
MG	13	5	8
SP	14	7	8
Total	44	22	22

Distribuição percentual de participantes por sexo: 50% do sexo feminino e 50% do sexo masculino.

6.3.4. Região Centro-Oeste

Tabela 5 - Número total de participantes por Estado

Estado	Número de alunos	Feminino	Masculino
MT	20	14	6
DF	24	16	8
MS	9	8	1
GO	6	2	4
Total	59	40	19

Distribuição percentual de participantes por sexo: 67,79% do sexo feminino e 32,21% do sexo masculino.

6.3.5. Região Sul

Tabela 6 - Número total de participantes por Estado

Estado	Número de alunos	Feminino	Masculino
RS	8	5	3
PR	10	6	4
SC	18	6	12
Total	36	17	19

Distribuição percentual de participantes por sexo: 47% do sexo feminino e 53% do sexo masculino.

6.4. Oficinas com alunos da segunda etapa Ensino Fundamental

Número total de oficinas: 26 (sendo que em dois Estados foram desenvolvidas 2 oficinas)

Número total de participantes: 422

Distribuição percentual de participantes por sexo: 55,21% do sexo feminino e 44.79% do sexo masculino

6.4.1. Região Norte

Tabela 7 - Número total de participantes por Estado

Estados	Número de alunos	Feminino	Masculino
AC	12	7	5
AP	10	7	3
AM	12	7	5

PA	20	8	12
RO	17	13	4
RR	6	6	
TO	9	7	2
Total	86	55	31

Distribuição percentual de participantes por sexo:
63,95% do sexo feminino e 36,05% do sexo masculino.

6.4.2. Região Nordeste

Tabela 8 - Número total de participantes por Estado

Estado	Número de alunos	Feminino	Masculino
AL	Não informado		
BA	11	08	3
CE	12	6	6
MA	Não ocorreu		
PB	19	10	9
PE	21	12	9
PI	28	17	11
RN	Não informado		
SE	21	12	9
Total	112	65	47

Distribuição percentual de participantes por sexo:
58,04% do sexo feminino 41,96% do sexo masculino.

6.4.3. Região Sudeste

Tabela 9 - Número total de participantes por Estado

Estado	Número de alunos	Feminino	Masculino
RJ	12 (6º ano)	7	5
	15 (9º ano)	8	7
ES	3 (5º e 6º ano)	2	1
	7 (seriação permanece 1º a 8º)	5	2
MG	21	10	11
SP	22	14	8
Total	80	46	34

Distribuição percentual de alunos e alunas: 57,5% alunas e 42,5% alunos.

6.4.4. Região Centro-Oeste

Tabela 10 - Número total de participantes por Estado

Estado	Número de alunos	Feminino	Masculino
MT	27	12	15
DF	20	11	9
MS	19	08	11
GO	12	8	4
Total	78	39	39

Distribuição percentual de participantes por sexo: 50% de sexo feminino e 50% do sexo masculino.

6.4.5. Região Sul

Tabela 11 - Número total de participantes por Estado

Estado	Número de alunos	Feminino	Masculino
RS	29	10	19
PR	16	10	6
SC	21	8	13
Total	66	28	38

Distribuição percentual de participantes por sexo: 42% do sexo feminino e 58% do sexo masculino.

6.5. Oficinas com alunos do Ensino Médio

Número total de oficinas: 23

Número total de participantes: 351

Distribuição percentual de participantes por sexo: 53,43% do sexo feminino e 46,57% do sexo masculino

6.5.1. Região Norte

Tabela 12 - Número total de participantes por Estado

Estados	Número de alunos	Feminino	Masculino
AC	17	10	7
AP	19	12	7
AM	15	9	6
PA	15	8	7

RO	12	9	3
RR	15	10	5
TO	08	4	4
Total	101	62	39

Distribuição percentual de participantes por sexo:
61,39% do sexo feminino e 38,61% do sexo masculino.

6.5.2. Região Nordeste

Tabela 13 - Número total de participantes por Estado

Estado	Número de participantes	Feminino	Masculino
AL	Não informado		
BA	13	11	2
CE	18	08	10
MA	Não ocorreu	Não ocorreu	
PB	4	2	2
PE	Não informado		
PI	24	18	6
RN	Não informado		
SE	15	7	8
Total	74	46	28

Distribuição percentual de participantes por sexo:
62,16% do sexo feminino 37,84% do sexo masculino.

6.5.3. Região Sudeste

Tabela 14 - Número total de participantes por Estado

Estado	Número de participantes	Feminino	Masculino
RJ	13	7	6
ES	2		2
MG	25	12	13
SP	4	4	
Total	44	23	21

Distribuição percentual de participantes por sexo: 52,27% do sexo feminino e 47,73% do sexo masculino.

6.5.4. Região Centro-Oeste

Tabela 15 - Número total de participantes por Estado

Estado	Número de participantes	Feminino	Masculino
MT	20	3	17
DF	20	10	10
MS	14	7	7
GO	15	9	6
Total	69	29	40

Distribuição percentual de participantes por sexo: 42,02% do sexo feminino e 57,97% do sexo masculino.

6.5.5. Região Sul

Tabela 16 - Número total de participantes por Estado

Estado	Número de participantes	Feminino	Masculino
RS	31		
PR	12	7	5

SC	19	4	15
Total	62	11	20

Distribuição percentual de participantes por sexo: 34,37% do sexo feminino e 65,63% do sexo masculino.

6.6. Rodas de Conversa com Equipe escolar

Número total de rodas de conversas: 23

Número total de participantes: 379

Percentual de participação de professores: 89,22%

Percentual de participação de membros da equipe gestora/funcionários: 10,78%

Distribuição de sujeitos por sexo: 70,62% do sexo feminino 29,38% do sexo masculino

Número de grupos que contaram com a participação de membros da equipe administrativa e de gestão: 16 (69,57%)

Distribuição percentual de grupo compostos exclusivamente por professores: 06 (26,09%)

6.6.1. Região Norte

Tabela 17 - Número total de participantes por Estado

Estados	total	Feminino	Masculino
AC	10	5 professoras	5 professores

AP	5	3 professoras	1 professor; 1 funcionário
AM	12	8 professoras	4 professores
PA	7	4 professoras	2 professores; 1 gestor
RO	7	3 professoras	3 professores; 1 funcionário
RR	11	10 professoras; 1 gestora	
TO	14	12 professoras	1 professor; 1 gestor
Total	66	46	20

Percentual de participação de professores: 62 (93,94%)

Percentual de participação de membros da equipe administrativa e de gestão: 04 (6,06%)

Distribuição percentual de participação por sexo: 69,69% do sexo feminino e 30,31% do sexo masculino.

6.6.2. Região Nordeste

Tabela 18 - Número total de participantes por Estado

Estado	Número de participantes	Feminino	Masculino
AL	Não consta		
BA	9	9 professoras	
CE	7	5	2
MA	Não ocorreu		
PB	16	13 professoras	3 professores
PE	Não consta		
PI	9	6 professoras	3 professores
RN	Não consta		
SE	4	2 professoras	1 gestor 1 funcionário
Total	45	35	10

Distribuição percentual de participação por sexo: 77,7% (35) do sexo feminino e 22,3% do sexo masculino.

6.6.3. Região Sudeste:

Tabela 19 - Número total de participantes por Estado

Estado	Número de participantes	Feminino	Masculino
RJ	13	7 professoras	3 professores 3 funcionários
ES	13	11 professoras	2 professores
MG	47	39 professoras	5 professores 3 gestores
SP	49	37 professoras 4 gestores	3 professores 5 funcionários
Total	122	98	24

Distribuição percentual de participação por sexo: 98 do sexo feminino (80,33%) e 24 do sexo masculino (19,67%).

Percentual de participação de professores: 110 (90,16%)

Percentual de participação de membros da equipe administrativa e de gestão: 12 (9,83%)

6.6.4. Região Centro-Oeste

Tabela 20 - Número total de participantes por Estado

Estado	Número de participantes	Feminino	Masculino
MT	14	13 professoras 1 funcionária administrativa	

DF	20	20 professoras	
MS	17	11 professoras 3 gestores	3 funcionários
GO	20	15 professoras Depoimentos: 1 diretora, 3 coordenadoras	3 gestores 2 funcionários Depoimentos: 2 professores, 2 funcionários
Total	79	67	12

Distribuição percentual de participação por sexo: 88,73% do sexo feminino e 11,27% do sexo masculino.

Percentual de participação de professores: 59 (83,10%)

Percentual de participação de membros da equipe administrativa e de gestão: 12 (16,90%)

6.6.5. Região Sul

Tabela 21 - Número total de participantes por Estado

Estado	Número de participantes	Feminino	Masculino
RS	16	13 professoras	3 professores
PR	41	34 33 professores e 8 funcionários	7
SC	10	7 8 professores e 2 gestores	3
Total	67	54	13

Distribuição percentual de participação por sexo: 80% mulheres e 20% homens.

Percentual de participação de professores: 57 (85,07%).

Percentual de participação de membros da equipe administrativa e de gestão: 10 (14,93%)

6.7. Rodas de conversa com Pais/responsáveis

Número total de rodas de conversas: 19

Número total de participantes: 129

Distribuição de sujeitos por sexo: 113 (87,6%) do sexo feminino e 16 (12,40%) do sexo masculino.

6.7.1. Região Norte

Tabela 22 - Número total de participantes por Estado

Estado	Número de participantes	Feminino	Masculino
AC	Não aconteceu	Não aconteceu	
AP	3	3	
AM	Não aconteceu	Não aconteceu	
PA	1	1	
RO	6	6	
RR	Não aconteceu	Não aconteceu	
TO	12	12	
Total	22	22	

Distribuição percentual de participação por sexo: 22 do sexo feminino (100%).

6.7.2. Região Nordeste

Tabela 23 - Número total de participantes por Estado

Estado	Número de participantes	Feminino	Masculino
AL	Não informado		
BA	6	4	2
CE	Não aconteceu	Não aconteceu	
MA	Não aconteceu	Não aconteceu	
PB	19	17	2
PE	Não informado		
PI	1		1
RN	Não informado		
SE	06	5 mães 1 avó	
Total	32	27	5

Distribuição percentual de participação por sexo: 84,37% do sexo feminino e 15,63% do sexo masculino.

6.7.3. Região Sudeste

Tabela 24 - Número total de participantes por Estado

Estado	Número de participantes	Feminino	Masculino
RJ	12	10 (9 mães e 1 avó)	2 pais
ES	13	10 (9 mães e 1 avó)	3 pais
MG	05	4	1

SP	09	4 mães	4 pais 1 avô
Total	39	28	11

Distribuição percentual de participação por sexo: 71,79% do sexo feminino e 28,21% do sexo masculino.

6.7.4. Região Centro-Oeste

Tabela 25 - Número total de participantes por Estado

Estado	Número de participantes	Feminino	Masculino
MT	8	8	
DF	2	2	
MS	4	4	
GO	6	6	
Total	20	20	

Distribuição percentual de participação por sexo: 100% mulheres

6.7.5. Região Sul

Tabela 26 - Número total de participantes por Estado

Estado	Número de participantes	Feminino	Masculino
RS	5	3	2
PR	7	06	1
SC	4	1	3
Total	16	10	6

Distribuição percentual de participação por sexo: 62,5% do sexo feminino e 37,5% do sexo masculino.

7. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS RODAS DE CONVERSA COM PROFESSORES

Neste texto, faremos uma síntese das atividades realizadas nas rodas de conversa com os professores. O trabalho realizado envolveu desde a presença de vários professores, e, muitas vezes funcionários, em pequenos grupos ou por meio de entrevistas individuais.

Lembranças Boas

Na roda de conversa com os professores, nos diversos Estados, um ponto que provocou lembranças de uma boa escola remete às relações estabelecidas. Trata-se do bom relacionamento entre professores e equipe pedagógica da escola, entre professores e entre professores e pais. As amizades, os convívios vivenciados pelos professores, seja na condição de aluno, seja na condição de professor, foram ressaltados por vários grupos pesquisados. Nesse sentido, podemos retomar os estudos do autor russo Vigotski (2000), que ao tratar da relação desenvolvimento e aprendizagem enfatiza que o afeto, as emoções permeiam o ato de aprender, de se apropriar dos conhecimentos. De acordo com Rustin (2001), a compreensão das dimensões afetivas presentes no processo de aprendizagem, da infância até a vida adulta, requer maior atenção aos relacionamentos, às dimensões sociais e interativas do proces-

so educacional. É importante valorizar as dimensões afetivas na prática pedagógica, que interferem na subjetividade daquele que ensina e daquele que aprende. Parece-nos que os professores não demonstram uma relação afetiva desarticulada da aprendizagem, mas sim vinculadas com o processo pedagógico, pois professores lembraram o carinho que professores dispensavam aos alunos e a satisfação que estes tinham no processo de aprendizagem.

Outro aspecto apresentado pelos professores refere-se a lembranças relacionadas ao ato de aprender, seja do próprio professor enquanto aluno, seja na atividade docente na qual eram aqueles que contribuíam para que os alunos se apropriassem do conhecimento. Professores relataram episódios em que tiveram o reconhecimento formal, enquanto alunos, pelo bom desempenho nas atividades de estudo, mas também em várias situações se emocionaram com o fato de os alunos aprenderem. Alguns professores discorreram sobre projetos desenvolvidos com alunos em que estes se comprometeram e nos quais o resultado foi satisfatório para o grupo. O envolvimento motivado dos alunos em atividades propostas pelos docentes foi uma boa lembrança mencionada nas reuniões realizadas com professores e alunos na Região Sul, por exemplo.

Para a diretora da escola do Estado de Goiás, uma boa escola é aquela que consegue proporcionar ao aluno, o conhecimento cognitivo, social e cultural, conforme expressa a sua fala transcrita a seguir:

A escola para mim ela é o aluno, a vida, o que dá a vida para a escola é o aluno, é a integração

do aluno, se sentindo parte daquele espaço, não só no conhecimento cognitivo, que é importante também, mas também no social, cultural. Boa escola para mim é isso, é poder proporcionar aos alunos essa coisa: conhecimento cognitivo, social e cultural.

Saviani (2003) afirma que a escola tem a função de socializar os conhecimentos produzidos pelos homens. Nessa linha de raciocínio, também podemos trazer os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural que dá destaque à importância da escola no desenvolvimento da capacidade intelectual. Para Vygotski (2000), a apropriação dos conceitos científicos provoca o desenvolvimento psicológico e no processo de escolarização o aluno se torna instrumentalizado para compreender a realidade. Leontiev (1978) argumenta que o motivo incita a ação, nesse sentido, o fato de os alunos terem interesse nos estudos está relacionado tanto ao significado social da escola como ao sentido dado à atividade de estudo pelo aluno. É na escola que o aluno pode ter acesso à cultura e o professor, atuando como mediador, pode auxiliá-lo a superar o conhecimento cotidiano por meio da apropriação do conhecimento científico.

Para Libâneo (2004, p. 5), na tarefa de mediação “[...] o professor se põe entre o aluno e o conhecimento para possibilitar as condições e os meios de aprendizagem, ou seja, as mediações cognitivas.” É por meio da realização de atividades significativas em sala de aula que o professor possibilita aos alunos realizarem as mediações cognitivas e se apropriar dos conhecimentos e conceitos científicos, desenvolvendo suas funções psicológicas

superiores. Para isso, o professor precisa planejar seu trabalho em um ambiente educativo que viabilize o processo de instrução, ou seja, do ensino e da aprendizagem na escola.

Situações em que os pais participaram das atividades na escola também foram apresentadas como boas lembranças pelos professores. Na Região Norte, os professores falaram da necessidade de uma escola participativa, onde os pais fossem presentes na educação dos filhos. Estabeleceram uma relação entre educação dos pais e desenvolvimento escolar dos filhos: com a presença dos pais, a escola alcançaria bons resultados e que, contrariamente, pais ausentes fazem com que a escola não funcione de maneira adequada; e pais com escolaridade mais elevada teriam mais condições de orientar e ensinar seus filhos, contribuindo diretamente para o seu desempenho escolar, segundo alguns professores. As festas realizadas nas escolas em datas comemorativas, muitas vezes com a participação dos pais, também fazem parte das boas lembranças dos professores. Há de se pontuar que a participação da família no processo educacional é um fator importante, porém, não pode ser colocado como determinante, muito menos como o único, da boa aprendizagem e da convivência respeitosa entre os membros da comunidade escolar.

Um aspecto interessante que foi comentado na reunião dos professores, mas que também ocorreu em muitos trabalhos com alunos, foi a menção às aulas de educação física despertando boas lembranças. Os alunos nas escolas também demonstram um grande interesse por esta disciplina, que lhes garante estar fora da

sala de aula. Nesse ponto, utilizando os conceitos de significado e sentido de Leontiev (1978), perguntamos: até que ponto os alunos estão compreendendo a função da escola, a importância que os conhecimentos científicos podem ter no desenvolvimento cognitivo e na instrumentalização para conhecer a realidade?

Também houve episódios nos quais os professores se sentiram valorizados pelo trabalho que realizam, tanto por meio de demonstração de respeito pelos alunos, como pelos momentos de reencontro com ex-alunos, que também foram lembrados. Muitos professores relataram que o reconhecimento do trabalho realizado traz boas lembranças.

Em muitas situações sentimentos de saudosismo permearam as falas dos professores, como ocorreu no Estado de Piauí. Saudosismo em relação às manifestações patrióticas na escola, tais como, cantar o hino nacional, ficar em fila, permanecer em ordem na entrada da escola e no trajeto à sala de aula. Segundo os professores, antes havia maior disciplina e ordem na escola e hoje isso não acontece ou acontece muito pouco. A violência permeia muitas das relações escolares e esta seria decorrente da falta de patriotismo, assim como é compreendido por estes professores, e da disciplina.

Sobre esse tema, vale a pena apresentar, aqui, uma reportagem publicada no Jornal do Brasil no dia 29 de outubro de 2014, com a seguinte manchete: “Brasil lidera ranking de violência contra professores”. A reportagem traz dados preocupantes de pesquisa realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre a

violência na escola. O estudo foi realizado em nível mundial e envolveu 100 mil professores e diretores de escolas do segundo ciclo do ensino fundamental e do ensino médio (alunos de 11 a 16 anos). No Brasil, 14.291 professores responderam ao questionário, além de 1.057 diretores de 1.070 escolas. Os estudiosos chegaram aos seguintes dados: “12,5% dos professores entrevistados no país afirmaram ser vítimas de agressões verbais ou de intimidação de alunos pelo menos uma vez por semana, enquanto que a média entre os 34 países é de 3,4%!” (BRASIL lidera ranking de violência contra professores, 2014, p. 1).

Os dados revelaram, também, que 12,6% dos pesquisados entrevistados sentem-se desvalorizados profissionalmente, enquanto que a média global é de 31%. Os salários dos profissionais entrevistados em nível mundial é o triplo do que é pago no Brasil. A pesquisa indica ainda que, “[...] apesar dos problemas, a grande maioria dos professores no mundo se diz satisfeita com o trabalho.” (BRASIL lidera ranking de violência contra professores, 2014, p. 1). Esse foi um sentimento que se manifestou em muitos professores quando mencionaram, por exemplo, o fato de reencontrar alunos e observarem a trajetória que fizeram em suas vidas.

Os professores também relataram experiências, consideradas por eles como bem sucedidas, de inclusão de alunos com necessidades especiais (tanto físicas quanto de aprendizagem). Alguns professores da Região Nordeste falaram de práticas exitosas no cotidiano no trato com a deficiência, porém o sentido da inclusão parece-nos ocorrer apenas em situações pontuais. Apresentamos um exemplo que traz luz a esta perspectiva:

Experiência boa, assim, ano passado aqui nessa escola nós tivemos os primeiros jogos internos, e tem um aluno [...], nos jogos internos, ele foi incluído; então, na hora do queimado, do vôlei, ele estava lá, sabe? Jogando e os outros alunos passavam a bola pra ele, mesmo que ele não tivesse a capacidade de ter o raciocínio rápido, também, a bola de passar pro outro, mas os outros alunos, os alunos estavam fazendo questão que ele participasse, tinham um cuidado na hora de correr, pra não atingir ele, mas foi uma coisa muito bonita de se ver, foi uma experiência que eu digo os professores que foi positiva, ali sim eu vi de verdade que ocorreu a inclusão.

Em outra posição, uma professora no Rio de Janeiro declarou sua dificuldade em lidar pedagogicamente com os novos alunos presentes em sua sala de aula, os deficientes. No Espírito Santo, para uma professora é compreensível que os deficientes se beneficiem da socialização que o convívio na escola promove, mas esperar que aprendam química, física seria um exagero.

É interessante perceber que os professores, nas rodas de conversas, sempre tinham alguma lembrança boa para relatar, mas isso nem sempre ocorreu com o grupo de alunos. Para muitos estudantes é difícil se lembrar de “coisas boas” da escola, o mesmo não aconteceu quando tinham que relatar as experiências ruins. Os professores, no entanto, mais instrumentalizados teoricamente, com maior experiência do ensino, conseguem relatar momentos felizes tanto da vida acadêmica, como da condição de alunos. Eles conseguem compreender a importância da escola.

Lembranças Ruins

Quando os professores foram convidados a relatar as experiências ruins, falaram da “carência afetiva” dos alunos, lembraram histórias tristes que presenciaram na vida profissional. Histórias que sensibilizaram, que despertaram neles vontade de ajudar. Na Bahia, por exemplo, lembraram-se de algumas experiências envolvendo alunos: uma aluna adolescente grávida, aluno que cometeu suicídio, aluno que sofria violência doméstica, alunos que morreram porque estavam envolvidos com o tráfico de drogas. Azevedo e Guerra (1995, p. 36) definem violência doméstica contra a criança como:

Todo ato de omissão praticado por pais, parentes ou responsáveis contra criança e/ou adolescente que – sendo capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima – implica de um lado numa transgressão do poder/dever de proteção de adulto e, de outro, numa coisificação da infância, isto é, numa negação do direito que crianças e adolescentes têm de ser tratados como sujeitos de direitos e pessoas em condição de desenvolvimento.

Essa violência doméstica resvala no comportamento e aprendizagem dos alunos, e foi lembrada pelos professores. Lembraram, também, das relações agressivas entre os alunos: *bullying*, brincadeiras agressivas com aluno da educação especial, hostilidade por não dar “cola” aos amigos. Na Região Norte, as experiências ruins lembradas pelos profissionais se referem ao

tema da violência. Assim, algumas situações verbalizadas foram as seguintes: o porteiro e um colega receberam ameaças verbais de um aluno, que disse que lhes daria “um tiro na praça” que se localiza em frente à escola; incidência de reações exageradas por parte dos alunos no que se refere a comportamentos agressivos; violências vividas em outros ambientes (*internet*); preconceito “latente” contra negros; um aluno armado com pistola e com a intenção de assassinar um pedreiro que prestava serviços ao colégio em virtude da proibição temporária da prática de futebol na quadra de esportes (por conta da construção de um muro).

Situações de racismo presenciadas na escola ou mesmo vivenciadas por professores negros foram relatadas, muitas vezes carregadas de sofrimento. Guimarães (1999, p. 67), em uma obra importante em que analisa o racismo no Brasil, afirma: “[...] trata-se de um racismo sem intenção, às vezes de brincadeira, mas sempre com consequências sobre os direitos e as oportunidades de vida dos atingidos”. Não obstante, essa aparente falta de intenção e sutileza de expressão, o racismo à brasileira, nada tem de cordial, pois implica num cenário sinistro de discriminação e exclusão das pessoas negras.

De acordo com Barros (2005) o racismo contribui de forma decisiva para a existência da desigualdade social porque hierarquiza os indivíduos com base em sua cor/raça. Desta forma, quem é identificado/a como branco/a é considerado melhor do que quem é negro/a. A diferença, que nos torna únicos e é comum a todos os seres humanos, numa sociedade racista torna-se justificativa para a desigualdade.

Para Abramowicz e Oliveira (2006, p. 4), a cultura negra é silenciada na escola, um silêncio que corresponde ao apagamento e não simplesmente ao ato de se calar, omitir ou abafar, mas como uma maneira de não ver, “[...] um ‘pacto’ que não deve ser quebrado, pois senão teríamos que refazer o currículo, refazer a escola. Diante disso, a escola reproduz um discurso baseado na igualdade de todos os seus alunos”.

O racismo é uma situação complexa, determina marcas históricas da sociedade, na qual há a ideia de superioridade de “raças”, discriminação pela cor de pele. Segundo Guimarães (2010), a desigualdade racial foi por muito tempo e ainda é vista como aceita e normal em determinados espaços. É parte do processo histórico brasileiro e está ligado diretamente às questões culturais, portanto, o problema existe e precisamos reconhecer as formas possíveis de evitá-lo.

Professores relataram, também, além da questão racial, algumas experiências que vivenciaram em decorrência da classe social a que pertenciam. Tem-se, assim, uma dimensão que alimenta os processos de exclusão, que os agrava ou até os fundamenta: a classe social. Num país como o nosso em que grandes parcelas da população são pobres, a amplitude desta dimensão é muito significativa nos processos de violência e preconceito.

Na Região Sul, as lembranças ruins se focalizaram, também, no exercício da atividade de professores, relatando situações de violência entre alunos, violências sofridas na sala de aula, atitudes de rebeldia e irritabilidade. Os professores informaram que a relação com o aluno é algumas vezes muito difícil, além de

não se sentirem preparados para manejar as situações extraclasse, que são consideradas negativas. Estas situações muitas vezes referem-se à presença e ao uso das drogas na escola.

Na compreensão de alguns professores, tais comportamentos se devem à configuração familiar na qual os pais são separados, reforçando a ideia de que o modelo de estrutura familiar nuclear – pai, mãe e filhos – é mais adequado do que os demais para evitar as violências. Alguns professores compreendem, também, que a violência vivenciada na comunidade afeta a escola. No Espírito Santo os professores registram a forte presença da violência externa no ambiente escolar: adolescentes podem ter os cabelos raspados caso desagradem aos namorados nas comunidades onde moram, e que cercam a escola. Trabalhar com as alunas a indignidade desta prática seria arriscado, pois se elas comentassem as falas dos professores, estes poderiam vir a ser alvos desta violência.

Para Archangelo e Villela (2009, p. 225), compreender as relações entre escola e comunidade significa também analisar o papel das instituições estatais neste contexto:

As enormes e cristalizadas disparidades econômicas e sociais e a condição de penúria de grande parte da população brasileira refletem uma imagem de impotência na determinação das feições das principais instituições presentes no âmbito local. O Estado, fortemente centralizador, e de feições assistencialistas, apresenta-se como o responsável pela mudança do quadro econômico e social do país, que se daria através de instituições sociais públicas e de programas sociais de diversas naturezas.

De um modo geral, as comunidades dependem do Estado para a garantia de direitos fundamentais, tais como segurança, moradia, educação etc. Porém, o que se verifica é o estabelecimento de um Estado que fracassa nessa missão, através de suas instituições; é marcado pela ineficiência, pela corrupção e pelo descaso no atendimento às demandas da comunidade. Assim, “[...] não há equilíbrio social suficiente, que permita uma convivência harmoniosa entre seus membros; não há efetivo poder de criação e gerência das instituições, que marquem a localidade.” (ARCHANGELO; VILLELA, 2009, p. 226).

Alguns professores discorreram sobre as dificuldades dos alunos em frequentar as aulas, devido a condições econômicas e sociais, que vão desde problemas com os meios de transporte até a aceitação pelos pares em um contexto de classe social diferente. Muitos relataram que tiveram que abandonar a escola, precocemente, para trabalhar e ajudar na manutenção da família. No trabalho com os pais essas situações, carregadas de sofrimento, também foram relatadas.

Para Abramovay et al. (2012, p. 27), “[...] as relações entre os estudantes no universo escolar são complexas e algumas vezes, mostram aspectos contraditórios”. Assim, o aspecto econômico também é um divisor na apresentação pessoal dos alunos com roupas e calçados socialmente aceitos e valorizados.

Situações de preconceito em relação ao fato de não conseguir aprender e ter bom desempenho fizeram parte das lembranças dos professores. Em Minas Gerais foi relatado o trauma de ter um professor enérgico (que xinga e humilha, por exemplo)

como explicação para certas dificuldades de assimilação da matéria. Uma participante, por exemplo, lembra-se de uma professora que a chamava de *burrinha* e que, por isso mesmo, quando não entendia o que lhe era explicado ficava calada. O mesmo ocorreu com uma professora do Estado de São Paulo, que lembrou que, na sua infância, um professor a agredia constantemente, dizendo que era burra.

Nesse ponto, a relação professor-aluno também foi relatada nas lembranças ruins da escola. Na Paraíba, houve o relato de violências físicas cometidas por professores que davam castigos corporais aos alunos; situações de humilhação por não terem bom desempenho acadêmico ou mesmo pelo fato de apresentar, enquanto aluno, desempenho considerado insatisfatório. No Ceará, professores lembraram-se de castigos recebidos na escola. É importante observar que ao mesmo tempo em que para alguns professores o bom desempenho escolar traz lembranças boas da escola, o contrário traz sofrimento. Não se trata apenas de discriminação e excessiva exposição por não estarem acompanhando o desempenho da turma, mas também devido ao fato de apresentarem problemas de indisciplina e serem humilhados por isso. Medo, vergonha, dor e sofrimento acometiam esses profissionais quando tais situações eram vivenciadas. Medo também, presente como decorrência de práticas autoritárias de professores e diretores, foi mencionado pelos profissionais.

Aragão e Freitas (2012) pontuam que em determinada época castigar as crianças era um mecanismo civilizatório, uma vez que estas eram vistas como um “vir-a-ser”, projeto de futu-

ro, e deveriam, portanto, ser educadas de forma a se tornarem íntegras em sua moral. O projeto de tornar-se pessoa mais reta possível demandava punição física por qualquer atitude que se desviasse da regra moral geral, pois assim ela seria corrigida de maneira integral, pendendo para o “caminho correto”. No entanto, podemos perceber, pelas falas das professoras, que tais sanções trouxeram sentimentos de humilhação, desqualificação e não contribuíram para o processo de aprendizagem.

A falta de participação dos pais na vida escolar dos filhos foi apresentada como uma lembrança ruim da escola, assim como a falta de respeito com o professor, ambas presentes na prática pedagógica. Na Região Sul, os professores relataram sentimentos de desvalorização, enquanto categoria profissional, e falta de respeito por parte dos alunos. Comentaram situações em que se sentiram solitários e pouco apoiados no exercício profissional. Na Bahia, todos os professores concordaram que é necessário mais investimento na formação de professores, de forma que esses tenham mais subsídios para o trabalho com os adolescentes. No Rio de Janeiro, os professores apontaram que as precárias condições materiais de funcionamento da Educação brasileira, em geral, têm contribuído para a grande perda de qualidade da educação pública. No Espírito Santo, a ausência de concursos que efetivem professores nas escolas, hoje funcionando fortemente apoiadas em contratos precários, temporários, com duração de um ano, é fundamental para permitir a constituição de vínculos profissionais entre os professores e as escolas em que trabalham.

Esse sentimento de desvalorização, segundo Facci (2004), vem ocorrendo devido a políticas educacionais que cada vez mais têm retirado o professor do processo pedagógico, considerando-o como alguém que pode auxiliar o aluno na aprendizagem, e não como alguém que dirige o processo pedagógico, como propõe a Pedagogia Histórico-Crítica. Além disso, as condições de trabalho, fruto de uma sociedade capitalista que exige cada vez dos trabalhadores, conforme propõe Santos (2014), também têm contribuído com o adoecimento do professor.

No âmbito organizacional, professores da Região Sul indicam como aspecto negativo a dificuldade de os professores planejarem conjuntamente as atividades do cotidiano escolar. Na Região Norte, uma das reclamações dos professores refere-se às restrições quanto aos recursos humanos da escola, particularmente de pedagogos, considerando o número de alunos da escola. Esta ausência ou limitação de apoio pedagógico contribui, do ponto de vista deles, para o distanciamento escola-aluno, dificultando o enfrentamento da violência. Além disso, falam da inexistência de projetos na escola que “venham trabalhando esses alunos desde pequenos”.

Episódios mais específicos também fizeram parte das reminiscências dos professores, como uma enchente que inundou a escola da Bahia, e a má qualidade da merenda.

Violência

Charlot (2002) apresenta três distinções conceituais sobre a violência no âmbito escolar. Para o autor, existe a violência na escola, que é produzida dentro do espaço escolar, mas que poderia acontecer em qualquer outro espaço social; a violência à escola, que se relaciona às atividades referentes à instituição (incêndios, agressões aos professores etc.); e a violência da escola, que se constitui em uma violência institucional, simbólica, que os alunos suportam e que vem da maneira como a instituição e seus agentes os tratam. Esses diversos tipos de violências influenciam diretamente na vida de cada aluno; é raro algum aluno que nunca tenha presenciado alguma dessas ações violentas. Tais tipos de violência foram citados pelos professores nas rodas de conversa.

Para Abramovay, Lima e Varella (2002), é preciso certo cuidado ao apresentar o conceito de violência, isso porque o fenômeno é dinâmico e mutável. Suas representações, dimensões e seus significados passam por adaptações à medida que as sociedades se transformam. Seus múltiplos significados estão condicionados ao momento histórico, à localidade, ao contexto cultural, dentre outros fatores que conferem um caráter complexo e dinâmico próprio dos fenômenos sociais.

Charlot e Émin (1997) referem-se à dificuldade de encontrar uma definição para a violência escolar, não somente porque esta remete aos fenômenos heterogêneos, difíceis de delimitar e ordenar, mas, também, porque ela desconstrói representações

sociais que têm valor fundador; por exemplo, a ideia de infância (associada à ideia de inocência) e a de escola (compreendida como refúgio de paz). Dessa forma, podemos dizer que em cada época considera-se este ou aquele ato como violência.

Talvez por essa dificuldade em conceituar um termo tão complexo, de uma forma geral os professores não se detiveram na conceituação da violência. Como vimos na parte da pesquisa bibliográfica, mesmo autores que escrevem sobre a violência na escola muitas vezes não apresentam uma conceituação do termo. No entanto, na Região Norte, uma das professoras define a violência como *tudo aquilo que eu não quero sofrer, tudo aquilo que me agride*. Alguns professores da Região Nordeste compreendem que violência significa constrangimento físico ou moral, com o uso da força e da coação, um desvio pela força externa. Sposito (2001) faz uma relação entre a violência e a quebra do diálogo, da capacidade de negociação. Ela entende que o ato de violência implica em uma ruptura com o social pelo uso da força.

Na roda de conversas com professores ficou evidente, assim como observado no contato com os alunos, que quase todos os participantes relatam episódios de violência física e violência verbal. Tais resultados corroboram os achados de pesquisa realizada por Loureiro e Queiroz (2005), com professores e alunos de escolas públicas, na qual eles destacaram como formas de violência no ambiente escolar o autoritarismo, a agressão física e a agressão verbal entre professor-aluno, humilhação, coação, discussões e desrespeito, agressões físicas entre alunos e também, o uso de drogas. Com nuances específicas, porque incluiu

também a participação de famílias, pesquisa de Bonamigo et al. (2012) encontrou resultados semelhantes, porém, soma-se a eles os furtos entre alunos, danificação e furto de equipamentos e materiais da escola.

Grande parte das situações de violência vivenciadas e testemunhadas no espaço escolar foi relatada por professores quando falaram das experiências ruins que vivenciaram nas escolas. A compreensão de violência não pode ser restrita a agressões, e inclui qualquer ato que afete de forma negativa a vida das pessoas e as regras de convívio (CASTRO; CUNHA; SOUZA, 2011), embora, na Região Sul, por exemplo, a violência física foi a mais citada e lembrada não só pelos professores, mas também pelos alunos.

Quanto à violência física, os professores citaram a agressividade na relação entre as crianças e adolescentes, violência entre os pares, violência contra os professores, brigas entre os alunos, principalmente entre as meninas por causa de namorado, de paquera, como foi o caso do Ceará. Na Região Nordeste, em uma das escolas, a violência foi apresentada em sua forma física e em sua forma mais radical, que é a morte. Em Minas Gerais uma professora narrou sua experiência de violência física dentro do ambiente escolar. Ela apanhou, com chutes e pontapés, porque era amiga de um garoto de uma turma rival. Um professor do Estado de São Paulo lembrou com tristeza que sofria *bullying*. Seus lábios grossos lhe renderam o apelido de *peixinho de videogame*.

A violência verbal se manifesta por meio de xingamento, apelidos ou palavras ofensivas e, como relatam profissionais

da Paraíba, principalmente devido à cor da pele e orientação sexual dos alunos. No caso do Espírito Santo, os professores sentem que os alunos os agridem verbalmente, para *testar os limites* do profissional. No entanto, em muitas situações xingar, falar palavrões, parece que surge, entre os alunos, como algo naturalizado. Ainda que aquele que praticou tenha, de alguma maneira, achado normal ou colocado o termo em tom de brincadeira, sabemos que esses comportamentos se incorporam à vida do indivíduo.

Uma coordenadora da Região Centro-Oeste afirmou que a violência verbal alcança uma dimensão psicológica que afeta não só os alunos, mas as pessoas da escola como um todo. Assim, com o trecho a seguir, Charlot (2002, p. 437) afirma que:

O acúmulo de incivildades (pequenas grosseiras, piadas de mau gosto, recusa ao trabalho, indiferença ostensiva para com o ensino...) cria às vezes um clima em que professores e alunos sentem-se profundamente atingidos em sua identidade pessoal e profissional – ataque à dignidade que merece o nome violência.

Sendo assim, o autor caracteriza também como uma forma de violência as incivildades, que pela resposta da coordenadora se caracterizam pelos atos de os alunos não ponderarem as palavras, responderem e ofenderem a todos sem pensar em como estes vão se sentir, o que gera frustração e desconforto em quem recebe esse tipo de violência.

Muitas outras formas de violência foram relatadas, conforme descrevemos a seguir: violência de gênero, como por exemplo, no caso da Região Norte, onde foi observado que isso ocorre por meio de abordagens violentas ou assédios de meninos contra meninas; violência patrimonial, como assalto e depredação da escola; violência familiar ou doméstica; tráfico de drogas, mencionadas na Paraíba e Bahia; alcoolismo; precariedade na estrutura da escola (Paraíba e Bahia), fator que foi muito evidenciado no trabalho com alunos, principalmente do Ensino Médio; violência na comunidade, violência externa, que influencia o cotidiano escolar (roubo, por exemplo), como no caso do Rio Grande do Sul, ou mesmo decorrente de conflito entre a escola e a comunidade na qual a instituição está inserida; ausência do aluno na escola como entrave para a aprendizagem, entre outras formas de violência.

A questão do abuso de drogas, mencionada por alguns professores, tende a agravar a situação de violência, como afirmam Abramovay e Avancini (2003, p. 32-33):

O acesso a bebidas alcoólicas é reconhecidamente um motivador da violência. Em 63% das escolas observadas verificou-se que os alunos frequentam bares ou botequins próximos à escola, algumas vezes desviando do seu trajeto e faltando às aulas. Esses estabelecimentos são frequentados por grupos ou turmas que, quando consomem bebidas alcoólicas, podem se envolver em práticas violentas. [...] um dos maiores problemas, em muitas escolas, a formação de gangues ou o tráfico de drogas no espaço escolar ou no seu entorno, levando a um total clima de insegurança. Isso fragiliza a autoridade dos res-

ponsáveis pela ordem na escola a tal ponto que ficam imóveis, com receio de sofrer represálias.

O uso e tráfico de drogas preocupam professores, e muitos deles entendem que tal prática contribui para a violência na escola e à escola, como é o caso de depredações, pichamento de muros e paredes e mesmo invasão das canchas de esporte, comportamentos estes denominados de incivilidade por Abramovay, Cunha e Calaf (2009), que podem provocar sentimento de insegurança e mal-estar na escola, ou mesmo um sentimento de não pertencer ao ambiente.

A violência doméstica também foi mencionada por professores, como vimos anteriormente. Meneghel, Giugliani e Falceto (1998) estudaram a relação entre violência doméstica e agressividade na adolescência, mais especificamente num estudo comparativo entre alunos considerados agressivos e não agressivos de duas escolas (pública e privada) da cidade de Porto Alegre. Os resultados indicaram que em ambas as escolas existiam famílias com episódios graves e frequentes de punição em proporção semelhante. A relação entre agressividade na adolescência e punição física grave foi estatisticamente significativa. Os adolescentes considerados agressivos na escola eram mais punidos do que os adolescentes não agressivos. Assim, como ressaltam os autores, “[...] ficou explícita a figura do adolescente agressivo e maltratado, violento e machucado.” (MENEGHEL, GIUGLIANI, FALCETO, 1998, p. 332).

Alguns professores também entendem como violência a forma como os professores são valorizados na escola e pela socie-

dade. No Piauí, por exemplo, alguns professores relatam o desrespeito com o professor, desvalorização do professor e da escola. A percepção dos professores é de que o poder público, representado como “governo federal”, é omissivo em relação à escola pública. No Distrito Federal, professores também relatam que entendem como violência a falta de respeito com o professor. Na Região Norte, a grande quantidade de alunos que cada professor tem é vista também como uma violência contra o professor e contra os estudantes. No Piauí, professores entendem que a proposição de salas multisseriadas também é um fator de violência com os professores. No Mato Grosso do Sul, os profissionais também analisaram que a violência ocorre quando há a desvalorização e precarização do trabalho docente – condições inadequadas de trabalho, baixo salário, questões que levam à desmotivação do professor e à dificuldade de enfrentamento dessas situações e, em muitas situações, ao adoecimento dos professores.

Tais compreensões dos professores evidenciam o que é encontrado na literatura, no que se refere à violência. Para Ristum (2010a), apoiada em estudos de Gatti (1996), a desvalorização profissional pode ser considerada como um fator de violência. Segundo a autora, a desvalorização social e o empobrecimento do professor fazem parte do cenário profissional dos professores, gerada pelo número de alunos, pela sua heterogeneidade sociocultural, pelas novas demandas de escolarização reclamadas pela sociedade, pelo impacto de novas concepções do ensino e de formas de lidar com o conhecimento, que não têm sido acompanhadas pela implementação de políticas educacionais capazes de enfrentar os desafios e de valorizar os profissionais de ensino.

Nesse sentido, Ristum (2010a) alerta para o fato de que há uma expectativa em relação à sociedade para que seja reconhecida a importância do papel da educação formal pelas questões salarial, da formação do professor e das condições de trabalho. A autora afirma que esse cenário é propício à escalada da violência, tanto em relação ao que adentra os muros escolares quanto ao que se processa no seu interior, a partir de sua dinâmica institucional. Antes caracterizada como externa à escola, a violência passa a fazer parte do cotidiano interno escolar, transformando uma realidade na qual os professores de modo geral se sentem despreparados para lidar.

A autora aponta, também, questões sobre as condições de trabalho dos professores, já que estes têm de executar suas funções em ambientes que: exigem muito da fala, ficam em contato com barulhos e ruídos, passam muito tempo em pé, precisam de materiais para o desenvolvimento das atividades, assim como de espaços adequados, como bibliotecas, sala de informática, local para lazer e esportes etc. Dessa forma, apenas conhecimento não é o suficiente para que a educação seja de qualidade. Além do que, conforme anunciam Gasparini, Barreto e Ávila (2005, p. 191), essas “[...] precárias condições do trabalho docente demonstram sua associação com sintomas mórbidos e a elevada prevalência de afastamentos por motivos de doença na categoria”.

A falta de estrutura nas escolas, seja física ou da disposição de materiais necessários, é um limite para a educação. Do ponto de vista docente, essa situação impossibilita a boa execução da atividade pedagógica, pois exige que eles disponham de mais

tempo para planejar atividades que não exijam tantos recursos, e isso afeta diretamente o aprendizado do aluno.

Na Região Sul, os professores também consideram violência a humilhação, coação, discussões, desrespeito e uso de drogas, e ainda, alguns tipos de preconceitos são entendidos como violência, como, por exemplo, a classificação e hierarquização dos alunos por classe social, origem familiar, região.

As causas para a violência são apresentadas de várias formas no relato dos professores. A organização familiar, a carência afetiva, modelos de violência na família, segundo alguns professores do Piauí, influenciam a violência que ocorre na escola. No Estado de São Paulo um professor menciona que *As famílias não dão o devido suporte aos filhos e ocorre uma banalização da violência. A desestruturação familiar também é apontada como uma das causas da violência na escola pelos Estados da Bahia, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás, Minas Gerais, São Paulo e Estados da Região Norte*. No Ceará, alguns professores afirmam que a violência está relacionada à ausência e distanciamento da família, que aparece na participação mínima dos pais na escola. No caso da Região Sul, em relação às possíveis causas para os episódios violentos, os professores apontaram a violência em casa e a negligência como um possível implicador na violência escolar, indicando a responsabilização da família pela violência ocorrida na escola, caracterizada pelo fato de os pais *desistirem dos filhos* e delegarem a educação deles para a escola.

Collares e Moysés (1996), ao abordarem a questão do preconceito na escola, destacam o quanto o cotidiano escolar é per-

meado de preconceitos e juízos prévios sobre os alunos e suas famílias. Segundo a visão dos professores, os alunos e suas famílias são os responsáveis pela origem dos problemas escolares, sejam eles, a indisciplina, a violência ou as dificuldades de aprendizagem, condicionantes estes que impedem a escola de ajudar o aluno, restando o encaminhamento para o serviço de saúde e/ou de assistência social.

Archangelo e Villela (2009, p. 224) apontam algumas possibilidades que a escola tem para (re)estabelecer o elo entre escola-família-aluno:

Não é incomum a escola atribuir as dificuldades que apresenta ao ensinar crianças de origem socioeconômica desfavorecida à sua estrutura familiar, o que não costuma ser exato, nem tampouco adequado. Independentemente dessa crença, no entanto, é esperado que busque ativamente o contato com as famílias através de projetos educacionais ou sociais, de modo a ter condições mais favoráveis para o desenvolvimento de suas atividades.

Culpabilizar a família pelas dificuldades que ocorrem no processo ensino-aprendizagem, entre elas a violência, vem de longa data, como aponta Tondin (2000). Falar que os pais não se interessam pela escola, que não acompanham o processo de escolarização dos alunos, permanece até hoje. No entanto, poucas discussões são realizadas acerca dos motivos pelos quais os pais não conseguem ter uma presença mais ativa na vida escolar dos filhos. A análise acaba sendo individualizada, sem considerar a base material que leva esses pais a esse comportamento.

Alguns professores do Sergipe entendem que muitos conflitos externos são resolvidos no interior da escola, provocando atos de violência. No Espírito Santo, por exemplo, professores relatam que guerras entre os morros, tiroteio, toque de recolher na comunidade, aspectos externos à escola, interferem no cotidiano escolar. Na Bahia, compreendem que a violência na comunidade e o tráfico de drogas influenciam a violência na escola; no Distrito Federal, alguns professores analisam que a violência existente na escola é reflexo de diversos tipos de violência que os alunos sofrem em outros ambientes.

Essa contextualização releva questões importantes para a compreensão dos muitos porquês da violência. Autores como Cardia (1997), Lucinda, Nascimento, Candau (1999) e Njaine e Minayo (2003) discutem que a violência no bairro e na família, com condições estruturais nas quais impera a pobreza e a privação, pode provocar atos de violência no espaço educativo. Para Cardia (1997), a violência vivida e testemunhada fora da escola tem impacto direto e indireto sobre a vida escolar: afeta o desempenho dos estudantes, as relações entre os alunos e dos alunos com os professores e contribui para ampliar a violência social.

Professores do Rio de Janeiro e de Minas Gerais comentam que a violência e os preconceitos veiculados pelas mídias (especialmente a televisão) também podem estimular a violência, naturalizando este fenômeno, e que a escola acaba agindo como reprodutora da desigualdade e da violência. Na Região Sul, alguns professores atribuem a culpa dos atos violentos aos

alunos, tanto pelas dificuldades relativas a aspectos cognitivos e sociais, quanto por aspectos do período do desenvolvimento em que se encontram, além da forma como a família se organiza – quando não se configura de forma nuclear. Também indicam que a falta de políticas governamentais e a existência de políticas paternalistas contribuem para a violência e o preconceito na escola. Tal postura, mais uma vez individualiza o problema, entendendo que está no indivíduo a possibilidade de solução. Na Região Norte, os professores consideram que a violência na escola é reflexo da família e da sociedade: *Os nossos alunos, muitas vezes, sofrem a violência dentro da casa deles [...], o aluno vem para a escola e acaba estourando o problema aqui com a gente; a violência que se dá no interior da escola é o reflexo da violência que se dá na sociedade como um todo; produtos de uma sociedade excluída.*

Como podemos observar, de forma geral, os professores não fazem uma análise mais ampla da sociedade para compreender os porquês da violência. Falam da família, da comunidade, do próprio aluno que é violento, mas não buscam entender que a forma como a sociedade está estruturada produz a violência, e que esta acaba permeando a relação professor-aluno.

Minayo e Souza (1998) salientam que a violência é um fenômeno psicossocial, complexo, de caráter não biológico e que se expressa na dialética da vida em sociedade, espaço dinâmico no qual é produzida e se desenvolve. No entanto, nem sempre essa compreensão orienta a forma de agir e pensar de professores, pais e alunos no entendimento da violência na escola.

O que é importante mencionar é que, diferente do que vemos em jornais, revistas e nas redes sociais, não é somente a violência física que incomoda os professores. Nestes meios de comunicação, o que mais aparece é a violência física, mas a violência que está embutida na forma como a educação está organizada, a própria estrutura física das escolas, a desvalorização da educação são pouco mencionadas. Os episódios são individualizados, parecendo que alunos são violentos como se isto dependesse exclusivamente deles ou da educação recebida em casa.

Quais são os sentimentos despertados nos professores em relação à violência? A pesquisa de campo demonstrou que os professores vivenciam, conforme atividade realizada em Piauí, sentimentos de impotência frente ao sistema educacional, aos alunos e à família; no Distrito Federal, Minas Gerais, São Paulo e no Rio de Janeiro professores também falaram do sentimento de impotência e despreparo para lidar com eles no ambiente escolar; no Espírito Santo os sentimentos provocados são fadiga, impotência, desistência, além do medo das ameaças feitas pelos alunos. Em Minas Gerais, muitos disseram que *estão deprimidos*. Enquanto uns falaram que *não têm mais expectativas de mudança*, uma professora participante relatou que tem *crises de choro constantes*. Outra participante, também professora, contou em tom dramático que uma colega daquela escola se suicidou no ano anterior. Ela adquiriu ali uma síndrome do pânico. Ficou evidente que o ambiente de trabalho é insalubre, e que muitos adoecem de tristeza. A escola, nesse contexto, deixa de ser ambiente de socialização para se tornar um lócus de degradação social.

Para Abramovay et al. (2012, p. 45), “[...] a violência não constitui fenômeno novo na sociedade, apresentando-se de forma complexa e multifacetada e tendo origem e causas diversas, de natureza social, histórica e individual”. Ou seja, está presente no cotidiano escolar e a escola precisa buscar formas de enfrentamento pautadas em condutas éticas e responsáveis, para que possa cumprir com a função social que lhe é delegada pela sociedade na qual está inserida. Assim, uma questão emerge: se os professores apresentam sinais de impotência e desistência, como fica a sua capacidade de mediação em situações de violência?

Boa parte das limitações encontradas no ambiente escolar se dá pelo fato de que muitos professores possuem uma formação insuficiente e deficitária, pois esta acaba por ensinar formas técnicas e teóricas que muitas vezes não se pautam na realidade de todos os locais em que eles possam vir a ter de atuar. Sendo assim, ao entrarem em determinadas escolas, estes profissionais encontram obstáculos e acabam frustrados por não obterem resultados satisfatórios. Carreira (2005, p. 25) afirma que:

Professores antes preparados para lidar com estruturas de ensino baseadas na transmissão de conteúdos, no controle disciplinar rígido com medidas punitivas e coercitivas, encontram-se despreparados e alheios aos dilemas da educação atual. E dentre estes dilemas, a falta de competência para lidar com diferenças tem gerado situações conflitantes no interior das escolas.

Para Abramovay (2006), as escolas reproduzem os problemas da sociedade, além de ter os seus próprios. Ao se tornar uma escola de acesso democrático, ela se massificou sem que fosse acompanhada de uma boa formação dos professores. A autora considera que há um medo que persegue professores, alunos e diretores e, dessa forma, o lugar onde deveria haver proteção tornou-se um espaço de medo, onde as pessoas temem por situações que possam prejudicá-las em diferentes formas e manifestações na relação com o outro no dia a dia.

De acordo com Schilling (2010, p. 14),

Aparentemente, estaríamos vivendo um momento histórico em que, pela primeira vez, encaramos a face violenta da sociedade, com seus preconceitos de classe, de raça, com sua violência estrutural. Os antigos discursos, que remetem os atos violentos à exceção, ao louco, ao doente, ao ‘ogro’, parecem não mais funcionar: seriam, antes de tudo, reveladores de um profundo mal-estar social. Há dimensões da violência que deixam de ser invisíveis, há tipos de vitimização coletiva e individual que começam a ser vistos. Verifica-se a existência de conflitos coletivos, sociais, familiares que resultam em respostas violentas. Há um esforço para quebrar o silenciamento que envolve essas questões que não são da vida privada ou secreta – são políticas e públicas.

A autora segue afirmando que nossas ações precisam ser multidisciplinares, intersetoriais, multissecretariais; devem

romper com as antigas divisões e separações. É preciso política, justiça, moradia, trabalho, saúde, educação, meio ambiente, cultura, apoio às vítimas, punição e tratamento dos agressores. Há intervenções que podem ser feitas a partir dos recursos próprios, dos recursos pessoais, de cada um de nós. Há ações que só são possíveis a partir da construção de um coletivo, outras que dependem de ações governamentais, mas o importante é compreender que ações devem ser propostas para o enfrentamento do problema.

Abramovay, Lima e Varella (2002, p. 335) explicam isso ao falarem da violência simbólica:

A violência simbólica é mais difícil de ser percebida do que a violência física, porque é exercida pela sociedade quando esta não é capaz de encaminhar seus jovens ao mercado de trabalho, quando não lhes oferece oportunidades para o desenvolvimento de criatividade e de atividades de lazer, quando as escolas impõem conteúdos destituídos de interesse e de significado para a vida de seus alunos, ou quando os professores se recusam a proporcionar explicações suficientes, abandonando os estudantes a sua própria sorte, desvalorizando-os com palavras e atitudes de desmerecimentos.

A violência deve ter uma compreensão multidimensional, o que significa considerar o contexto social que envolve a escola como um todo.

Preconceito na Escola

Salles e Silva (2008) apontam que a sociedade categoriza as pessoas dentro do que considera comum e/ou natural para determinado grupo social, criando expectativas e normas de comportamento para cada grupo, e todas as pessoas que não se enquadram nesta categoria ou que rompem de algum modo com parte dela acabam sendo excluídas ou rechaçadas pelos pares.

A escola configura-se um espaço privilegiado de reconhecimento dos pares, formação de grupos e autoafirmação da pessoa enquanto ser social, mas ao mesmo tempo é um espaço onde se evidenciam as diferenças de forma clara. Crochík (2006) analisa, contudo, que além de ser um fenômeno psicológico, é no processo de socialização de um indivíduo que observamos o que o leva ou não a ser preconceituoso.

Quanto à conceituação de preconceito, na Região Sul alguns professores relataram compreender preconceito como toda a ação de não aceitar o diferente. Na Região Norte, os professores e funcionários referem a existência de preconceitos nas escolas, afirmando que *preconceito e violência são constructos indissociáveis*, que *preconceito já é uma forma de violência* e que ele acaba gerando a violência. O preconceito tem uma direção: o *diferente*, o *descamisado*, podendo, neste caso, ser a pior forma de a violência se manifestar. Os preconceitos, quando se manifestam objetivamente nas relações entre os alunos dentro da escola, são vistos como indutores de conflitos e brigas, agressões verbais e outros tipos de violência.

Em alguns Estados da Região Nordeste, professores entendem o preconceito como ligado intimamente à ideia de crime e desrespeito. Em Goiás, o preconceito é considerado como uma forma de abuso e de violência com o outro por conta das diferenças individuais.

Praticamente em todas as escolas pesquisadas foram mencionados preconceitos raciais e de gênero. Em estudos anteriores, Soligo (2001) já havia constatado a presença marcante do preconceito na escola, no qual o professor é um agente reprodutor do racismo, na medida em que representa de forma desigual as capacidades e possibilidades de crianças negras e brancas, bem como de meninas e meninos, tendendo a desqualificar tanto as crianças negras quanto as meninas. Uma pesquisa nacional acerca das representações sociais sobre o homem e a mulher negros identificou o que chamou de guetos simbólicos, como antes referido: os homens e mulheres negros são apenas reconhecidos na sociedade quando associados ao trabalho desqualificado (braçal), ao futebol, ao samba/carnaval. Essa forma de preconceito, segundo os professores, está muito presente nas escolas, às vezes de forma velada, outras vezes escancarada e com atos permeados pela violência.

No caso da homofobia, alguns professores da Região Norte reconheceram ter preconceito quanto à orientação sexual e mencionaram que os alunos aceitam de modo mais tranquilo do que eles os diferentes relacionamentos e que há maior aceitação dos diversos tipos de relacionamento, tanto de casais heterossexuais quanto homossexuais.

Ribeiro e Oliveira (2010, p. 135), em relação à discriminação por conta da orientação sexual, afirmam que,

Historicamente, existe uma luta contra a discriminação de pessoas por causa de sua orientação sexual, o que vai contra a concepção de que apenas um tipo, o heterossexual, seja normal. A luta pela aceitação do diferente é ainda incipiente em nossa sociedade e seus maiores inimigos são a discriminação e o ódio que também podem ser designados como homofobia.

Nessa direção, as autoras alertam para o fato de que a homofobia é uma forma cruel de preconceito contra pessoas ou grupos com orientação homossexual. Cabe à escola e a todos componentes respeitar e apoiar a orientação sexual dos estudantes, entendendo-os como cidadãos e sujeitos de direitos. A escola, na contramão da discriminação, pode ser um espaço de acolhimento para todos os adolescentes e suas escolhas.

No que se refere a gênero e orientação sexual, o padrão heteronormativo de sexualidade atua como uma violência normativa (TONELI; BECKER, 2010), pois produz a naturalização de outras formas de violência. Diante disso, torna-se *normal* o uso de nomeações entre os alunos de *veado*, *bicha*, *mulherzinha*, entre outras. A naturalização da violência normativa legitima a configuração de práticas homofóbicas. Corroborando pensamento de Borrillo (2001), as nomeações atribuídas aos alunos que divergem da norma evidenciam a configuração da homofobia, uma vez que desqualificam e inferiorizam as pessoas que

expressam a sexualidade de forma divergente da norma, tornando-as abjetas.

Outra forma de preconceito refere-se à aparência física, conforme relato de professores do Mato Grosso do Sul, Sergipe, Piauí e outros Estados da Região Nordeste. Nas Regiões Sul, Norte, Centro-Oeste (no Estado de Goiás) e Sudeste (nos Estados de Minas Gerais e São Paulo), alguns professores relataram que a ocorrência do *bullying* aparece relacionada à obesidade, como um tipo de preconceito direcionado ao aspecto corporal.

Segundo Ristum (2010b), de modo geral conceitua-se *bullying* como abuso de poder físico ou psicológico entre pares, envolvendo dominação e prepotência, por um lado, e submissão, humilhação, conformismo e sentimentos de impotência, raiva e medo, por outro. Olweus (1978) pontua que o *bullying* se refere a ações físicas, verbais e sociais negativas que são cometidas intencional e repetidamente, ao longo do tempo, por uma ou mais pessoas contra um indivíduo que não pode se defender facilmente. As ações abrangem formas diversas, como colocar apelidos, humilhar, discriminar, bater, roubar, aterrorizar, excluir, divulgar comentários maldosos, excluir socialmente, dentre outras.

Dreyer (2005), ao falar sobre o *bullying*, também relaciona esse conceito com a violência escolar, e acredita que essa prática não deve ser encarada como uma *brincadeira de criança*, mas como um fenômeno que precisa ser trabalhado para encontrar formas de enfrentamento. Portanto, o preconceito aparece quando o aluno é chamado de *baleia*, *elefante*, *vara*, entre outros apelidos. No trabalho com alunos do Paraná, eles mencionaram

que muitas vezes estão fazendo somente *zoaças* - termo utilizado por eles -, mas a escola não pode se omitir quando ocorre o preconceito, seja em que nível ou sobre qual aspecto for.

Chama a atenção, no relato dos professores, o preconceito que ocorre em relação à classe social, como é o caso, por exemplo, da Paraíba e do Distrito Federal. Em escolas da Bahia e Ceará os professores citaram o preconceito que ocorre em relação à moradia; no Estado de São Paulo algumas professoras relataram: *tem muita escola que não quer aluno de qualquer lugar. Nós acabamos recebendo muitos alunos dos bairros de periferia*; no Piauí em relação aos alunos/famílias de baixa renda; na Bahia, preconceito dos alunos das escolas privadas em relação aos alunos das escolas públicas, segregação social, segundo a classe social; em Santa Catarina também foi registrado um preconceito relacionado à origem familiar e classe social, sendo que muitos alunos ainda são conhecidos pelo sobrenome.

Autores como Rocha (2002, p. 61) chamam atenção para fato de que as dificuldades de relações expressas entre classes sociais estão presentes em nosso cotidiano, embora nem sempre sejam percebidas como tal, indicando que “[...] entende-se aquela que ocorre entre as classes sociais, em decorrência da produção de sociedades desiguais.”. E, na realidade social atual (fundamentada na globalização), o poder é entendido como um processo diretamente associado às crescentes facilidades de comunicação e transmissão de informações, bem como à aceleração da mobilidade internacional do capital, gerando, como consequência, a exclusão social. Seus efeitos sociais são devas-

tadores, pois nunca a renda foi tão concentrada. A precarização do trabalho e a sua eliminação como fonte de identidade, encontram-se arraigados neste processo (ROCHA, 2002). Nesse sentido, Mito (apud LIMA, 2005) revela que o processo de produção e reprodução social das relações sociais, da qual o indivíduo faz parte, enquanto componente integrante das famílias e de seus grupos sociais, pode expressar a dinâmica dessas relações num dado período histórico, assim como pode ser influenciado pelos movimentos societários que ocorrem fora da esfera privada da família. “Este processo tem um caráter contínuo de maneira que a família e cada indivíduo que a compõe, influencia e é influenciado por ele, assim como pelos acontecimentos societários, que também atuam neste espaço.” (MIOTO apud LIMA, 2005 p. 22).

Na roda de conversas com os pais também ficou muito evidente o preconceito em relação à classe social. Além disso, outras formas de preconceito também foram mencionadas, tais como: em relação ao aspecto religioso, na Paraíba; em direção às pessoas com deficiência, na Paraíba e Piauí; preconceito geracional, na Paraíba; contra indígenas, na Região Norte, na qual se afirma que índio é burro, *preguiçoso e não gosta de trabalhar*; na Região Sul, rejeição dos *estrangeiros*, referindo-se a pessoas vindas de outras regiões do Estado e de outros Estados.

Vale a pena mencionar que na Região Sul, referidos com menos frequência, mas significativos, são os preconceitos praticados pelos professores, como estes exemplos: professores que tratam mal um aluno que consideram saber menos, de forma a menosprezá-lo, colocando-o no fundo da sala; o tratamento dife-

renciado dispensado pelo professor ou funcionário ao aluno que mora longe e que chega suado à sala de aula, considerado *fedorento* e *sujo*; situações de homofobia em relação a alunos, entre outras ações. O preconceito, portanto, não ocorre somente entre alunos; está presente, também, entre professores, coordenadores e funcionários de forma geral.

Os sentimentos despertados pelo preconceito praticado na escola e mencionado por alguns professores são: apatia, chateação, aborrecimento, cansaço e abandono, sentimento de indignação e impotência diante da conduta das famílias, no que se refere à participação na vida escolar dos filhos, ceticismo em relação à melhoria da educação brasileira, desvalorização do trabalho realizado.

Como afirma Gomes (2002 apud ABRAMOVAY, CUNHA, CALAF 2009, p. 187):

A escola é um dos principais espaços de encontro e convivência, especialmente para crianças, adolescentes e jovens de diferentes níveis e grupos sociais. Isso acarreta relações cotidianas entre indivíduos com diferentes valores, crenças e visões de mundo. Assim, o ambiente escolar não apenas constrói diversas dinâmicas de interação, como também reproduz (e, em alguns casos, ressignifica) aquelas dinâmicas preexistentes. Nesse sentido, relações baseadas no preconceito e na discriminação são também repetidas e reformuladas nas escolas.

Esses autores também pontuam a disparidade entre o conceito de preconceito e o de discriminação, afirmando que:

[...] o preconceito se relaciona com a crença preconcebida acerca de atributos e qualidades de indivíduos a partir de características específicas, enquanto a discriminação diz respeito a comportamentos e tratamento diferencial de pessoas. (ABRAMOVAY, CUNHA, CALAF 2009, p. 188).

De modo geral, estes dois conceitos estão ligados no sentido da dificuldade de pensar e agir contrário ao que é definido como “normal” em nossa sociedade, ou seja, os padrões normativos, socialmente estabelecidos, delimitam até onde podemos nos diferenciar, e o que foge a essa curvatura é desvalorizado. Abramovay, Cunha e Calaf (2009, p. 190) afirmam que o:

[...] preconceito e a discriminação estão intimamente ligados à dificuldade de se lidar com o tido como diferente da norma. Nesse sentido, vale notar que a “norma”, na sociedade brasileira contemporânea, é personificada pelo homem branco, de classe média, heterossexual e católico.

Nas palavras de Chauí (1997 p. 3), consegue-se entender a necessidade do igual para aceitação do simples, comum, facilmente compreensível, para que o diverso não cause medo:

O preconceito exige que tudo seja familiar, próximo, compreensível imediatamente e transparente, isto é, inteiramente penetrado por nossas opiniões, e indubitável. Não tolera o complexo, o opaco, o ainda não compreendido

[...] exprime sentimentos de medo, angústia, insegurança diante do desconhecido e o conjura (ou esconjura) transformando tais sentimentos em ideias certas sobre as coisas, os fatos e as pessoas, criando os estereótipos, isto é, modelos gerais de coisas, fatos e pessoas por meio dos quais julga tudo quanto ainda não havia visto.

Formas de Enfrentamento

Várias foram as formas de enfrentamento à violência e preconceito citadas pelos professores. Dividiremos essas estratégias em dois grupos: aquelas que já ocorreram ou ocorrem na escola e as propostas ou sugestões apresentadas na roda de conversa.

Ações realizadas pelas escolas:

- atividades lúdicas em sala e reorganização do horário interno da aula
- projetos que são financiados pelo governo federal e que acabam por ter o papel de enfrentamento ao preconceito, como por exemplo, o Programa Mais Educação e o Projeto sobre Fatores de Risco e de Proteção;
- projetos realizados pela própria escola - projeto que discute as questões étnico-raciais e projeto de contação de his-

tórias com personagens negras, com coco de roda e com o reconhecimento das terras dos quilombolas;

- parcerias com o Ministério Público e com a Universidade Federal da Paraíba;

- orientações estabelecidas no Projeto Político Pedagógico na resolução de situações de violência e preconceito na escola;

- com relação ao enfoque punitivo e dialogal, a escola faz o enfrentamento tanto da forma punitiva, através da aplicação rígida do que está previsto como sanção no seu próprio regimento (exemplos: chamar os pais, suspender o aluno das aulas etc.), quanto de forma dialogal, através de conversas com os próprios alunos e com seus familiares para discutir com eles a importância da educação e do cumprimento das normas estabelecidas na escola;

- desenvolvimento da prática de esportes que ocorre em duas circunstâncias: através da participação dos alunos nos jogos escolares do município e em atividades desenvolvidas na própria escola;

- enfoque preventivo - os professores tratam os alunos como se fossem da família: conversam, brigam com eles quando é preciso, mas tratam como iguais, com respeito; quando ocorrem atos de violência acionam a direção da escola para resolver e estes geralmente conversam, dão conselhos;

- ronda escolar;

- acionam o Conselho Tutelar;

- desenvolve projeto com um tema por mês, baseado em valores morais, tais como amor, amizade, cidadania, fraternidade, solidariedade etc., com o objetivo de distanciar o aluno do mundo violento; também procuram trabalhar os temas nas aulas de ensino religioso, “não puxando muito para religião, não só com a informação religiosa, mas com a formação humana”;

- projeto Mais Educação e projetos extra cursos no sábado, como o de Informática, para fazer com que os alunos se distanciem das situações violentas;

- criação de dois intervalos, um para alunos do ensino fundamental 1 e outro para alunos do ensino fundamental 2 e ensino médio;

- projeto voltado para a promoção da paz dentro da escola;

- parceria com a Secretaria de Saúde, para falar sobre higiene e sexualidade;

- projeto de aprendizagem que ocorre com temas sugeridos pelos alunos, como abuso sexual e pedofilia;

- patrulha escolar com duas viaturas da Polícia Militar;

- parceria com Delegacia da Criança e do Adolescente (DECA);

- trabalho com adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas; escola em tempo integral;

- participação em programas federais (Mais Educação, Escola Aberta, Atleta na Escola, Acessibilidade, Segundo Tempo) e estaduais.

Como podemos observar, várias estratégias são realizadas e, segundo os professores, muitas delas contribuem, efetivamente, para o enfrentamento da violência e do preconceito na escola.

Propostas de ações a serem realizadas:

- reorganizar a utilização do espaço físico, com adoção do período integral de aula;

- realizar projetos que trabalhem com a prevenção do preconceito contra os homossexuais, ter atividades extraclasses, especialmente jogos, música, dança, futebol etc. seriam importantes para os alunos;

- ter um núcleo de assistência com um psicopedagogo, psicólogo e mais um assistente social;

- haver maior participação da família na vida escolar dos alunos;

- trazer a polícia para dentro da escola;

- aplicar na escola os princípios das escolas militares, baseada na disciplina, na ordem, na submissão do aluno, na autoridade do professor, na vigilância e na punição;

- modificar o sistema punitivo da escola, com sanções mais duras contra os alunos que desrespeitarem as normas;
- desburocratizar os processos pedagógicos;
- proporcionar estrutura física acessível para os alunos com deficiência permanecerem na escola;
- ter melhor estrutura física para a prática de esportes;
- criar práticas de prevenção ao uso de drogas com palestras que façam os alunos pensarem sobre essa questão;
- desenvolver programas (de caráter permanente), palestras com vídeos, seminários e debates; bem como o trabalho em sala de aula sobre a questão do respeito, da tolerância, da amizade, de aceitar o outro como ele é;
- ter maior investimento nas atividades culturais e práticas desportivas;
- trabalhar com a formação de pais, criando condições para que eles possam acompanhar o processo de escolarização dos filhos;
- criar espaços dentro da escola para se utilizar a liderança dos alunos como forma de protagonismo, através, por exemplo, de grêmios estudantis ou de debates sobre temas atuais;
- federalizar as escolas.

São várias as propostas/sugestões sobre o enfrentamento da violência e preconceito na escola, no entanto, uma das propostas apresentadas quanto à militarização e a presença da polícia

na escola provocam preocupação. Se partirmos dos pressupostos de que a escola tem a função de socialização dos conhecimentos e de que os indivíduos se desenvolvem, como propõe Leontiev (1978), a partir da apropriação da cultura, que eles se humanizam por meio da educação, informal nos primeiros anos de vida e formal a partir do ingresso na escola, questionamos como a polícia e atitudes punitivas com os alunos podem ajudar no processo pedagógico.

Nesse sentido, Abramovay (2009, p. 166) comenta o seguinte:

A presença da polícia no contexto escolar é marcada por ambiguidades e tensões, tanto nas relações que se estabelecem quanto nas percepções do papel da polícia por parte dos professores, alunos, membros da equipe da direção e, até mesmo, dos próprios policiais. Justificada pelos sentimentos de medo e insegurança, a intervenção policial é pensada, muitas vezes, como solução para os problemas de violências nas escolas.

No trabalho intitulado “Justiciabilidade no campo da educação”, de Cury e Ferreira (2010, p. 77), destaca-se a preocupação com a necessidade da intervenção do poder judiciário na esfera educacional:

Inaugurou-se no poder judiciário uma nova relação com a educação, que se materializou através de ações judiciais visando a sua garantia e efetividade. Pode-se designar este fenômeno como a judicialização da educação, que significa a intervenção do poder judiciário nas questões edu-

cacionais em vista da proteção desse direito até mesmo para se cumprir as funções constitucionais do Ministério Público e outras instituições legitimadas.

Será que compete à judicialização, à presença da polícia na escola a garantia da disciplina, do ordenamento, para que o processo pedagógico se efetive? Nesse sentido, pensamos que as propostas apresentadas pelos professores, em nível mais amplo, que exigem envolvimento de instâncias em nível federal, estadual e municipal podem ajudar no enfrentamento à violência e preconceito na escola, conforme apresentadas a seguir:

- necessidade de melhoria na remuneração dos professores e das condições de trabalho para o exercício do magistério;

- reconhecimento/valorização do trabalho do professor pela sociedade;

- necessidade de um projeto educacional, em forma de políticas públicas, para lidar com a violência e preconceito na escola;

- maior investimento na formação de professores;

- capacitação das equipes pedagógicas;

- ampliação do número de pedagogos na escola;

- promoção de políticas públicas de conscientização e não apenas de punição;

- necessidade de um profissional para dar apoio aos ca-

tos de violência, condições de fazer acompanhamento familiar, presença do psicólogo na escola para estabelecer uma “ligação” entre a família e a escola;

- melhorar a estrutura física da escola.

Essas foram sugestões que os professores apresentaram e que podem, realmente, contribuir para que a escola cumpra com sua função de ensinar.

Tecendo Algumas Considerações

Alguns professores consideram que o enfrentamento da violência envolve a sociedade como um todo, pois a escola não está à parte da sociedade. Nesses termos, a responsabilidade maior seria do país, Estados e municípios por meio de políticas que pudessem efetivamente chegar à comunidade escolar.

Souza (2013) defende que, além da violência ser algo concreto na sociedade brasileira, ela se configura em um processo em que as contradições de uma sociedade desigual contribuem para os mais diversos tipos de manifestações. Ela é percebida como uma violação das normas, como falta de respeito, como agressão física e verbal, e manifesta-se sob as mais variadas formas, como psicológica, simbólica, verbal, institucional, atingindo todas as classes sociais, todas as idades e independe do sexo e do contexto social.

Construir uma boa escola – partindo do pressuposto de Vygotski (1995) sobre a formação social do psiquismo, isto é,

de que nenhum comportamento humano é inato ou natural e que o processo de formação e de desenvolvimento do humano, no indivíduo, se dá através do convívio social e do contexto histórico em que está inserido – significa pensar na realização de trabalhos coletivos que primem pelo processo de humanização de todos os indivíduos. No entanto, a análise da violência na escola como consequência direta e reflexiva dos problemas sociais requer alguns cuidados para não se reduzir a atuação da escola apenas à reprodução e perpetuação dos paradigmas sociais. Aquino (1998, p. 10) alerta que as relações escolares e extraescolares não implicam um espelhamento imediato. Ou seja,

[...] não é possível sustentar categoricamente que a escola tão-somente “reproduz” vetores de força exógenos a ela. É certo, pois, que algo de novo se produz nos interstícios do cotidiano escolar, por meio da (re)apropriação de tais vetores de força por parte de seus atores constitutivos e seus procedimentos instituídos/instituintes.

Na mesma perspectiva, Guimarães (1996, p. 77) defende:

A instituição escolar não pode ser vista apenas como reprodutora das experiências de opressão, de violência, de conflitos, advindas do plano macroestrutural. É importante argumentar que, apesar dos mecanismos de reprodução social e cultural, as escolas também produzem sua própria violência e sua própria indisciplina.

Se ela, escola, reproduz a violência e o preconceito presentes na sociedade, cabe empreender ações para que tal fato seja transformado. Vázquez (1977) afirma que a violência se manifesta “[...] onde o natural ou o humano – como matéria ou objeto de sua ação – resiste ao homem.” (p. 374). Ela altera uma legalidade natural e social. Para essa destruição os homens usam da força física ou mesmo de ações que violam a vida psíquica, com o “[...] objetivo de manter um domínio econômico e político, ou de conseguir esses ou aqueles privilégios.” (p. 381). Dessa forma, é necessário elaborar políticas públicas que contribuam para que essa alteração da legalidade natural e social seja, se não superada – porque isso implica em uma transformação radical da sociedade – pelo menos seja encaminhada como auxílio para o enfrentamento da violência e do preconceito na escola.

8. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS RODAS DE CONVERSA COM PAIS

Neste texto, faremos uma síntese das atividades realizadas nas rodas de conversa com os pais. Em alguns Estados a atividade não aconteceu por falta de público, visto que, apesar de muitos pais terem sido convidados, nenhum compareceu ao encontro. Houve situações em que os gestores da escola esqueceram-se de enviar os convites ou os enviaram muito próximo ao horário da atividade, o que pode ter dificultado a organização familiar para vir à escola. Assim, as rodas de conversa foram realizadas algumas vezes com a presença de vários pais e responsáveis, acompanhados por seus filhos, no entanto, também foram algumas desenvolvidas com pequenos grupos ou por meio de entrevistas individuais.

Lembranças Boas

Como ocorreu em outras atividades com professores e alunos, alguns pais colocaram mais ênfase nas lembranças ruins, enquanto outros começaram falando que a escola só tinha coisas boas e depois apresentaram vários aspectos ruins dela.

Em Minas Gerais, São Paulo, Mato Grosso do Sul e Paraíba as lembranças boas se referiram, em geral, à aprendizagem e ao convívio com colegas e professores. Em Mato Grosso do

Sul, os pais lembraram-se das amizades realizadas no período que frequentavam a escola, falaram da convivência com os amigos e a união entre eles, as brincadeiras e atividades inocentes *mais sadias* e com menos brigas, diferente do que acontece contemporaneamente. A alegria de estudar, brincar e fazer amigos, as festas comemorativas realizadas na escola, assim como a saudade daqueles bons momentos, foram lembranças dos pais da Paraíba, acompanhadas da aprendizagem, especificamente do aprender a ler e estudar. Ficou evidente, na fala dos participantes, que as dificuldades envolvidas para conseguir frequentar a escola faziam com que o ato de estar neste contexto se caracterizasse como uma grande experiência. Esses pais deram grande ênfase ao conhecimento adquirido durante o tempo de escola, assim como a importância, a necessidade, o gostar e o desejo de continuar a aprender e até mesmo lecionar.

Em Goiás, as lembranças dos pais também se remeteram a estes aspectos. Pelos relatos pudemos perceber sentimentos que levam ao significado da escola como espaço de convivência e de aprendizagem, e que hoje não se apresenta de tal modo. No Piauí, os pais se referem ao processo de ensino-aprendizagem não só permeado de aspectos cognitivos, pertinentes à construção do conhecimento, mas também pela afetividade. Um dos pais deste Estado comenta que *O lanche era muito bom, o recreio e os professores que marcaram a vida da gente, que ensinavam de forma extrovertida.*

Essa nostalgia dos *velhos tempos* também permeou as falas dos pais do Mato Grosso. Eles se reportaram a um passado

nostálgico, com confiança no ambiente, sem abrir mão da ludicidade e respeito mútuo. No Rio Grande do Sul, as boas lembranças da escola também estiveram vinculadas às amizades e à segurança que sentiam dentro da escola. Os pais, assim como os alunos, lembraram-se das brincadeiras na hora do recreio, e argumentaram que sentem que hoje não há mais segurança, afirmando ser perigoso estar na rua, na escola, com os amigos e na comunidade, com os vizinhos.

No Mato Grosso, assim como em Minas Gerais, alguns pais consideram que a escola tinha melhor qualidade, e que hoje necessita de profissionais mais capacitados. No entanto, no Paraná e em Sergipe, os pais elogiaram as escolas e o cuidado com o qual os diretores as administram.

Em Brasília, um pai falou: *dá saudade daquele tempo em que havia respeito entre alunos, professores e administração da escola*. Pais de Minas Gerais também apresentaram essa percepção de que a violência está mais acirrada hoje. Em Minas Gerais imperou a ideia de que a nova geração é mais violenta e que há mais desrespeito na escola.

Essas falas remetem à relação entre violência no ambiente escolar e violência doméstica, conforme destaque feito no relatório da primeira fase da pesquisa (NEVES et al., 2014), relativo à preocupação de diversos autores em correlacionar o desempenho escolar precário com o ambiente familiar conflituoso vivido pelos alunos. De um lado, considera-se a violência doméstica como fator de risco para o desempenho discente e se exclui a responsabilidade do educador do fracasso no processo

de ensino/aprendizagem, pois os estudantes estariam *apenas* repetindo na escola condutas agressivas, indisciplinadas e violentas que experimentam no ambiente doméstico. Por outro lado, os pais têm seus filhos como crianças boas e pacíficas e os veem como vítimas da violência do ambiente escolar que, depois, é reproduzida em casa. Daí se pode compreender o sentido denso de uma expressão aparentemente banal muito comum entre os pais: *Não sei o que você anda aprendendo na escola!* Esta fala denota a preocupação dos pais com a escola e com a aprendizagem dos filhos.

No Amapá, uma das participantes mencionou que considera que uma boa escola é aquela que cuida dos alunos, que centra seu trabalho na valorização dos alunos.

Como aconteceu em algumas rodas de conversa com os professores, e em atividades com os alunos, alguns pais lembraram-se das gincanas, das programações culturais como aspectos positivos da escola.

A autoridade do professor, o respeito que os alunos tinham por seus mestres e mesmo entre eles foi outro elemento que fez parte da nostalgia dos pais em Tocantins.

Se fizermos uma síntese das lembranças que os pais têm da escola, podemos observar pontos que mais se destacaram: a valorização da escola como espaço de fazer amigos, de cultivar as amizades, de brincar, de se divertir e a escola como espaço de aprendizagem. Se analisarmos como os períodos de desenvolvimento vão se constituindo, com base nos estudos de Vygotski

(1996), temos a dimensão de que a passagem pela escola contribui significativamente para a formação da personalidade dos indivíduos. Os pais mencionam as brincadeiras – atividade principal na segunda infância, a atividade de estudo – atividade principal nos primeiros anos do Ensino Fundamental e, ainda, mencionam a relação com os pares – aspecto importante na adolescência. Pelas falas dos pais, pudemos constatar o fato de que a escola foi significativa em suas vidas, que eles valorizaram passar pelo processo de escolarização e as amizades que fizeram no decorrer dos anos que passaram pelos graus escolares.

Além disso, os pais deixaram transparecer a função da escola, conforme propõe os estudos de Saviani (2003). O autor deixa claro que a escola deve socializar os conhecimentos produzidos pela humanidade. A escola, nos primeiros anos, deve ensinar os alunos a ler, escrever, noções de matemática, de Ciências, de História, e os pais parecem valorizar essa função social da instituição. Vigotski (2000) também deixa claro que a escola tem que trabalhar com os conhecimentos científicos e que a apropriação dos conteúdos escolares promove desenvolvimento das funções psicológicas superiores como a memória, atenção, abstração etc. Alguns questionaram até que ponto a escola está cumprindo sua função, na atualidade, até que ponto os professores estão conseguindo ensinar. Como referido, tal preocupação também foi objeto de estudo de Facci (2004) que, ao analisar o trabalho docente, conclui que na atualidade está havendo um esvaziamento da atividade do professor, com pouca valorização social da escola.

Alguns pais consideram que a violência hoje está mais acirrada. A violência, conforme Vásquez (1977), reflete as relações de produção da sociedade. Assim, a escola é influenciada pelas dificuldades atuais vivenciadas nas relações de trabalho, pela divisão de classes, pelo acesso desigual aos bens materiais e culturais, pela violência que impera na sociedade. Avaliar se a escola está povoada com mais atos violentos, ou não, é uma questão bastante complexa; o que podemos pensar é que as formas de violência vão se transformando no decorrer do processo histórico.

Lembranças Ruins

Em alguns Estados os pais não citaram experiência ruim vivenciada na escola. Mas nos casos em que se lembraram de fatos ruins ocorridos, sentimentos de tristeza acompanharam muitas falas nas quais sofrimento e preconceito estiveram presentes. Em Goiás, por exemplo, os pais, ao relatar momentos de violência e preconceito, apontaram suas histórias pessoais e trouxeram lembranças negativas vivenciadas por eles. Foi o que se observou também, no relato de uma mãe, em Brasília, que lembrou um episódio no qual ocorreu o preconceito racial contra um professor.

Em Minas Gerais, os pais se lembraram de surras, agressões, preconceitos corporais, cujos sujeitos foram colegas e professores, e que geraram sentimentos de indignação, humilhação

e opressão. Brigas e apelidos foram citados por pais de Mato Grosso do Sul; na Paraíba pais lembraram-se de castigos físicos e humilhação praticados por professores contra alunos.

Aragão e Freitas (2012) pontuam que em determinada época o castigo era compreendido como forma de conduzir os alunos para comportamentos morais adequados. O castigo, então, era utilizado como um projeto para levar a pessoa a seguir um caminho certo.

No Amapá, um familiar lembrou-se de um caso de violência de um aluno contra um funcionário; em Tocantins, um dos pais falou que *não existe escola ruim, existem pessoas e alunos que não vêm com intenção de estudar e tornam a escola ruim*. Explicou que a escola em si não seria ruim, o problema é que as crianças, mesmo as mais novas, já chegam à escola com comportamentos muito agressivos.

Estudos apontam a relação da violência com a agressão, sendo a primeira uma manifestação da segunda dentro de um contexto. Neste sentido, Kodato (1999), em pesquisa acerca da crueldade em instituições escolares, destaca a violência como um fenômeno que se reproduz, de forma mimética, nas relações sociais.

A violência entre alunos é referida na literatura sobre o tema como a grande maioria das ocorrências de violências nas escolas, tanto na visão de professores, quanto na visão de alunos e funcionários (RISTUM, 2010a). Segundo o relatório de Abramovay (2005), violências verbais como xingamentos e hu-

milhações, ameaças dos mais variados tipos, agressões físicas e as discriminações podem ser considerados atos de violência. Podemos dizer que vários dos pais descreveram que estas situações ocorrem no interior da escola. Eles não as relacionaram à violência, mas descreveram que elas aconteciam quando eles eram estudantes e que seus filhos e filhas, na atualidade, falam sobre episódios como estes que ocorrem no cotidiano escolar.

Em Sergipe, pais se detiveram em relatar alguns problemas que a escola estava enfrentando, principalmente quanto à estrutura física e organização das atividades cotidianas da escola: desorganização; falta de professores; estrutura física ruim; roubos, cometidos tanto por pessoas de fora quanto por alunos maiores; merenda ruim; sujeira nas escolas e falta de pessoal para fazer a limpeza; falta de lazer; pátio de recreio pequeno e quadra interditada há tempos em razão do estado precário. Além disso, queixaram-se da qualidade do ensino, da falta de organização dos pais para fazer reivindicações e também de algumas mães que são agressivas com as professoras e *saem sempre em defesa dos filhos*. Outra reclamação que fizeram da escola é que o diretor é sozinho, que não dá conta dos problemas, faltam funcionários de apoio, no entanto, estes mesmos pais teceram vários elogios ao trabalho do diretor, quando falaram de uma boa escola. No Rio de Janeiro e no Espírito Santo os pais consideram que a pouca presença deles no cotidiano escolar é um grave problema para o funcionamento da escola.

Abramovay e Rua (2002) analisam que a estrutura física das escolas afeta o ambiente e pode contribuir com os atos de

violência na escola. Elas consideram que se forem promovidas alterações nas instalações e na forma como a escola é administrada, isso pode melhorar, mudar o perfil da escola em relação à violência.

Na Paraíba, uma das mães lembrou que sofreu preconceito racial por ser negra e outra, no Piauí, por ser de origem indígena. Outra forma de discriminação foi lembrada por uma mãe que frequentou uma escola particular na qual havia sofrido preconceito, por ela ser de uma classe social menos favorecida. Rocha (2002) discute que essas desigualdades ocorrem em função da produção de sociedades desiguais. No país, convivemos com classes sociais antagônicas e que têm diferentes acessos aos bens materiais e culturais, o que pode gerar preconceito em relação àqueles que não conseguem comprar muitos objetos valorizados socialmente.

Na Paraíba também foram relatadas dificuldades econômicas que impediram a continuidade dos estudos de muitos pais. Tal aspecto foi apresentado ainda no Mato Grosso do Sul, onde os pais relataram que tiveram que interromper os estudos porque tinham que trabalhar, devido ao casamento ou mesmo pressão familiar para ajudar no sustento da casa.

Se quando apresentaram boas lembranças o clima era de serenidade e de certo conforto, no caso das lembranças ruins da escola o clima ficou mais tenso, com maior envolvimento afetivo dos pais. Pudemos ver que agressão física, castigos e preconceitos são associados a lembranças ruins da escola.

Violência

Na roda de conversa com familiares, percebemos certo constrangimento ao falar de violência relacionada ao ambiente escolar, como se quisessem preservar o espaço institucional que faz a formação de seus filhos. Entretanto, de maneira geral, quando solicitados a relatar as violências e os preconceitos que vivenciaram na escola ou de que tiveram conhecimento, emergiram:

Violências:

- Brigas entre alunos (o relato mais frequente);
- Alunos passam rasteira para o outro cair, ou empurram propositalmente;
- Alunos maiores que agridem menores;
- Mães que tentam bater em aluno que brigou com seu filho;
- Violência de aluno dirigida ao professor, principalmente com palavras (agressão verbal);
- Alunos violentos, que batem.

Preconceitos:

- Preconceito de cor (*vermelhinho, sarará, neguinho, mulatinho, feijãozinho, arrozinho*).
- Preconceito contra aparência (*gordo, magro, alto* etc.).
- Preconceito contra a orientação sexual (*viadinho, bichinha, mulherzinha* para os meninos e *machinho* para as meninas).
- Preconceito contra alunos e alunas que não seguem os padrões de uniforme dos colegas mais populares, encurtando exageradamente saias, usando blusas ou camisas fora das saias ou calças.
- Preconceito por não ter celular ou ter o celular da moda.

No que se refere às vivências de violências foram encontradas as seguintes categorias: violência estrutural; violência espetacularizada nas redes sociais; violência envolvendo drogas; violência física entre alunos, professores, gestores e pais; violência como a do tipo *passou levou*; violência verbal, violência familiar.

A violência física se configura em agressões. A violência simbólica, que implica em comportamentos que vão além da agressão física, pode ocorrer num plano emocional e simbólico, pode ser religiosa, baseada na intolerância. Podemos afirmar que a partir do momento que alguém invade o espaço alheio, ocorre a violência. A violência sexual implica em assédio sexual, envol-

vendo alunos de idades menores, e vão para o contexto extraescolar, no qual ocorrem situações de aliciamento de meninas pelo próprio pai ou padrasto. O abandono familiar, também citado, acontece quando os pais desistem da família e a criança fica sem referência. As brigas entre os alunos, com linguajar *indecente*; brigas, principalmente entre as meninas por causa de namorado, de paquera, também são formas de violência. Além disso, alguns pais comentaram que acontece briga entre professor e aluno, que envolve ameaça de morte e que, na maioria das vezes, há envolvimento com drogas por parte dos alunos e que, diante desta situação, pelo medo, muitos professores dão boas notas a esses alunos.

Em relação aos relatos de violência, os pais citaram acontecimentos dentro da escola e no seu entorno. Em Mato Grosso do Sul, por exemplo, o conceito de violência para os pais está diretamente ligado a ações físicas, como brigas e agressões. Eles ponderaram sobre constantes situações de brigas e agressões dentro da sala de aula entre os alunos que, quando agredidos, revidam aos atos de violência imediatamente. Narraram fatos que perpassam desde o conhecimento de casos em um âmbito geral, até casos que envolveram seus próprios filhos: *gurizada que bate, fala que vai pegar depois, menina que tranca dentro do banheiro. Até hoje ela não vai no banheiro aqui na escola; O menino é bem problemático na sala dela, deu uma chinelada nela [...] e a bichinha desceu a mão no menino.*

No que tange às relações familiares e à questão da violência nas escolas, as famílias evidenciaram que a violência escolar perpassa o seio familiar e se manifesta no ambiente escolar.

Na Paraíba, uma violência que chamou a atenção foi a que envolve os pais dos alunos. Houve vários relatos de pais que querem bater em professor, *que apoiam o filho e acham que a culpa é da professora*. Uma mãe relata que viu *uma mãe que só faltou bater na professora*. Falam, ainda, de mães que querem bater nos meninos que agredem seus filhos: *os meninos brigam, às vezes um chora aí vem a mãe e quer bater. Teve uma mãe que quis bater no meu filho. Ela veio com tudo pra bater no meu filho. Se eu não tivesse chegado, ela tinha batido*.

As mães acham, então, que há pais que dão exemplo de violência para seus filhos. Contam que eles ensinam os filhos que não devem apanhar, que devem revidar e bater mais do que apanhar.

Alguns pais da Paraíba, assim como do Amapá, acreditam que, em várias ocasiões, a escola acaba por favorecer a violência por causa do *legalismo* mantido no ambiente, sem que se façam concessões. Um exemplo disto foi o de um aluno que veio para a escola de boné, sendo obrigado a retirar o acessório. Segundo o depoimento, o aluno, no entanto, escondia com o boné as falhas do seu recente corte de cabelo. Depois de ficar sem boné, o aluno foi ridicularizado por outros estudantes. De acordo com a entrevistada, tudo seria resolvido com comunicação, mas a escola seria recorrentemente intransigente ao não permitir um diálogo aberto com o alunado.

Então, quanto à violência física, os familiares citaram a agressividade na relação entre as crianças e adolescentes, violência entre os pares e também a violência contra os

professores, brigas entre professores, brigas, principalmente entre as meninas por causa de namorado.

Os pais do Amapá igualaram a violência verbal ao preconceito e forneceram exemplos semelhantes aos dos alunos, mas não deram muita importância para episódios de *bullying* ou violência envolvendo os seus próprios familiares. Isto mostra as dificuldades pelas quais passam as crianças, que muitas vezes não têm as violências sofridas reconhecidas dentro de casa. Já em Santa Catarina, as violências relatadas podem ser classificadas como violência verbal (*falar alto, xingar*) e violência física (*bater no outro, agredir*).

Em resumo, as práticas violentas relatadas pelos pais de Minas Gerais e de São Paulo foram a violência física e verbal, os xingamentos, as agressões, as brigas, os constrangimentos sexuais, enquanto entre os preconceitos destacados aparecem os apelidos jocosos, o racismo, a homofobia dissimulada, o preconceito religioso. Quanto aos sujeitos dessas práticas, os alunos apareceram como vítimas, os colegas e professores são os algozes que produziram os sentimentos de temor permanente, mágoa e tristeza.

Em Sergipe, as mães foram unânimes em afirmar que a maioria das violências se refere a brigas entre os alunos. Contam alguns casos de alunos que passam rasteira para o outro cair, alunos que empurram os colegas, alunos que agredem os professores, referindo-se à violência verbal: *brigam com professores, mais assim com palavras, mas o mais comum é aluno com aluno*.

Muitas outras formas de violência foram relatadas: violência de gênero (Paraná e Goiás), que ocorre por meio de abordagens violentas ou assédios; violência familiar ou doméstica; o uso e o tráfico de drogas foram muito evidenciados também no trabalho com alunos, principalmente do Ensino Médio; violência na comunidade, violência externa influencia o cotidiano escolar (roubo, por exemplo) ou mesmo decorrente de conflito entre a escola e a comunidade na qual a instituição está inserida.

Alguns pais também entendem como violência a forma como a educação é valorizada pela sociedade, enfatizando que o poder público é omissivo, descuidado em relação à escola pública, com superlotação das salas de aula, conforme apontado por pais do Estado do Piauí.

As causas para a violência são apresentadas de várias formas e no relato dos familiares de Sergipe fica evidente ao afirmarem que os pais *ensinam a revidar; a não apanhar sem bater, não dão educação*.

Na roda de conversa, no Rio Grande do Sul, a figura do diretor da escola foi citada como aquele que organiza o espaço, cuida das crianças, faz os alunos entrarem na escola e não ficarem na calçada em frente. Esta atitude transmite segurança aos pais.

Os relatos sobre a violência na escola reforçam, sobretudo, a violência simbólica operante nas relações interpessoais estabelecidas no contexto escolar. A respeito deste tipo de violência, Abramovay, Lima e Varella (2002) alertam que, ao analisar as escolas, não basta focalizar atos criminosos extre-

mos, como vandalismos, roubos, brigas entre alunos, desrespeito a professores, depredações, extorsão, mas também as violências simbólicas, verbais, morais, psicológicas, dos professores ou funcionários contra os alunos.

Kohler (2003, p. 4) complementa:

O ‘silêncio da academia’ sobre essa questão contrasta com o fato de que atos hoje observados nas práticas escolares, podem ser classificados como Violência Psicológica, sendo praticados em nosso País, desde o tempo do Brasil colonial. No entanto, nem sempre somos capazes de identificar essas práticas como violência, muito menos as crianças e adolescentes que as sofrem, pois, ideologicamente são justificadas em nome da ‘boa educação’.

É preciso desnaturalizar a violência simbólica operante na escola. Trata-se de ampliar o debate e a reflexão acerca da qualidade das relações humanas estabelecidas neste contexto; elucidar os mecanismos ocultos do racismo; tornar concreto um problema que, hoje, é tratado como abstrato e difuso; a escola – e o sistema educacional – precisam incluir nos currículos formas de enfrentamento destas questões, para além da culpabilização dos indivíduos. Assim, a violência deve ter uma compreensão multidimensional, o que significa compreender o contexto social que envolve a escola como um todo.

Preconceito na Escola

Esta categoria agrupa as respostas dos pais acerca das impressões sobre o preconceito no cotidiano escolar. Suas respostas foram, por vezes, alicerçadas em suas memórias, mas também entrecruzadas com as preocupações que seus filhos não passassem pela mesma situação, conforme falas de pais do Paraná: *Quem já estudou já sofreu preconceito. De burro, de negro, negrinho, burrinho, mais burrinho da sala, tem tudo isso aí. Têm todos esses preconceitos aí na escola. Medo da filha sofrer o mesmo tipo de situação; sempre levei tudo na brincadeira, tudo na zoação mesmo.*

Alguns pais relataram o preconceito relativizando com uma categoria identificada como *zoação*, que eles trouxeram do cotidiano de seus filhos. Esta foi muitas vezes descrita ou como correlata ao preconceito ou como uma situação que foi trazida pelos filhos como *brincadeira* entre colegas. Não ficou clara a situação da zoação como caracteristicamente descrita como *bullying* na literatura (LOPES NETO, 2005; NESELLO et al., 2014), isto é, ligada a formas de agressão, sejam verbais sejam físicas. O que eles chamam de zoação pode causar situações de constrangimento, dependendo de quem o faz, como o faz, e de quem recebe a brincadeira:

Então eu queria saber qual o limite do preconceito e da zoação porque ele são, né?; É então, eu acho que a pessoa que recebe isso que faz

isso se torna ou uma zoação ou um preconceito. Não é o que tá jogando entendeu? É o que recebe; Têm zoação, mas eles levam tudo na brincadeira; Têm, só que eles levam na brincadeira, a gente já não levava muito na brincadeira. Eu não levava na brincadeira.

Esta oscilação entre compreender a zoação como preconceito ou como apenas uma brincadeira, trouxe um elemento importante e interessante para a discussão. A ideia é que esta diferença vai depender do sujeito que é alvo da zoação. Ou seja, atrelada à experiência subjetiva do sujeito alvo da mesma. Freire e Aires (2012) apontam que a experiência do *bullying* precisa ser investigada a partir de cada contexto e subjetividade dos atores envolvidos, assim como o contexto social mais amplo. Vale ressaltar que nem todos acharam que a zoação fosse apenas uma brincadeira. Uma das mães do Paraná e outras do Rio de Janeiro acreditam que a chamada zoação influencia os sujeitos e suas condições de autoestima. Existem estudos que relacionam os processos identificados como *bullying* e o Transtorno de Estresse Pós-Traumático – TEPT (ALBUQUERQUE; WILLIAMS; D’AFFONSECA, 2013). Mesmo não podendo ser feita uma caracterização da ocorrência de *bullying* na escola, pois nenhum dos pais o citou, foi inegável que alguns pais sofreram estas situações de humilhação relatando seu constrangimento e a preocupação de que isto ocorresse com seus filhos. Deve-se lembrar que o relatório de Abramovay (2005) considera estas formas de “brincadeiras” como formas de violências simbólicas que acontecem na escola.

O preconceito é percebido como sinônimo da violência. Preconceito racial é de acordo com a cor da pele, principalmente, em relação a pessoas negras. Ao se abordar a questão do preconceito, quase que imediatamente, aparece o preconceito racial, conforme aconteceu no Piauí e em Goiás.

No Ceará, uma mãe mostra como o preconceito racial é marcante, inclusive, tão forte quanto outras formas de preconceito, como contra a pessoa com deficiência:

Minha filha é surda, muito surda, já tive muito preconceito com ela, não queriam que chegasse perto da minha filha. Meu marido é moreno, aí o povo tem muito preconceito, porque ele é moreno. Racismo, né? Chamam ele de preto, meu esposo nem sabe disso. É um estresse, se tu ver, um estresse tão grande, chamando de preto.

No Paraná, alguns dos pais entrevistados, remetendo à própria experiência, revelaram não perceber o mesmo preconceito racial que sentiam quando estudavam. Os estudos mostram que mesmo em um país multiétnico como o Brasil as discriminações raciais são ainda muito presentes (ABRAMOVAY, 2005; FRANCISCO JÚNIOR, 2008; GLASS, 2012; MAGGIE, 2006). Da mesma forma, houve entrevistas que revelaram que ainda existe, por exemplo, forte componente homofóbico na escola e nas relações entre os estudantes, situação esta já amplamente descrita em literatura atualizada sobre o tema no Brasil (DINIS, 2011; NARDI, QUARTIERO, 2012; TEIXEIRA-FILHO, RONDINO, BESSA, 2011; ROSELLI-CRUZ, 2011).

Há, além disso, preconceito religioso, que faz com que as pessoas se distanciem umas das outras, baseadas no conjunto de crenças e valores, como se houvesse uma religião superior à outra. Segundo alguns pais, este tipo de preconceito – a indiferença – pode ser pior do que a violência física.

Assim como no Piauí, em alguns outros Estados os pais citaram o preconceito quanto à orientação sexual. A pessoa, apesar de cumprir com todos os seus deveres, ser um bom aluno, é discriminada por apresentar uma determinada orientação sexual.

Em Minas Gerais e São Paulo, os preconceitos destacados foram os apelidos jocosos, o racismo, a homofobia dissimulada e o preconceito religioso. A respeito da homofobia, um pai, em São Paulo, disse deixar esse assunto para a esposa, que é *mais liberal*. Em tom amistoso, mas reticente, disse que mostra ao filho o *normal*, ser como ele, pai, ou seja, heterossexual. Outra mãe presente disse que falava com sua filha sobre o problema com base na Bíblia, orientada pelo entendimento religioso acerca do tema.

Praticamente em todas as escolas pesquisadas foram mencionados preconceitos raciais e de gênero. Em estudos anteriores, Soligo (2001) já havia constatado a presença marcante do preconceito na escola.

Na roda de conversas com os pais também ficou muito evidente o preconceito em relação a classe social. Em Santa Catarina, a questão de classe social foi reforçada tanto na comunidade – *na qual as pessoas olham o seu lixo para ver o que você*

consome e olham se você usa ou não roupas de marca – quanto no ambiente escolar, onde determinadas crianças recebem tratamento diferenciado por parte da direção e dos professores, quando são filhos de patrões. Os pais relataram que os filhos também solicitam coisas materiais para eles – *playstation*, tênis de marca – porque quem consegue ter acesso a isso tem mais amigos. Muitas vezes eles compram as coisas e pagam em prestações para darem aos seus filhos.

Outro elemento que produz preconceito está relacionado à roupa que os alunos usam para ir à escola. Há alguns anos o governo de Santa Catarina dava uniformes, tênis e caderno para os alunos classificados como pobres. Todavia, aqueles que iam para a escola com essas roupas e estudavam com o material escolar dado pelo governo, eram muito discriminados. *Eles debocham uns dos outros, Uniforme. Se vier com uniforme aqui, todos caçoam. Já é o pobrezinho da classe, que não vem com o uniforme certo.*

No Rio Grande do Sul, de forma geral, os pais manifestaram não observar situações atuais de preconceito na escola, afirmando que todos se dão bem, se cumprimentam e interagem. No entanto, houve uma maior referência à palavra racismo quando os pais foram perguntados sobre preconceito, como no trecho a seguir: *eu sempre trago ela e eu nunca vi nada assim de racismo, preconceito, nada assim. Até porque ela tem coleguinhas de cores diferentes, assim, e todos se dão bem. Eu não tenho nenhum relato, né?, nunca escutei, nunca vi ninguém falar sobre isso aqui.*

Formas de Enfrentamento

As formas de enfrentamento da violência e do preconceito apresentadas pelos pais foram divididas por eixos de significados, conforme apareciam nos discursos em cada roda de conversa. Consideramos, portanto, o Estado em que aconteceu a atividade:

1 Parceria entre escola/família/ comunidade:

- Parceria com a família (RJ).
- Participação direta da família também para superação de situações “contra-educacionais” (MT).
- Desenvolver atividades na escola com a presença conjunta dos pais e alunos (MT).
- Participação e proximidade dos pais e da comunidade com a escola (RO).
- Maior integração da escola com a comunidade, o que também pressuporia um esforço por parte da família (AP).
- Envolver mais os pais ou responsáveis (PA).
- Trabalho mais efetivo em conjunto e que envolvesse alunos, professores e responsáveis (PA).

- Enfrentamento da violência é de responsabilidade da família (SE).
- Problema é em parte da família e em parte da escola (SE).
- Enfrentamento deve ser iniciado em casa, com um maior diálogo dos pais com os filhos (PB).
- Participação da família na vida dos filhos (PI).
- Família e escola são responsáveis pela educação do aluno (PI).
- Participação da vida escolar dos filhos, estar na escola (PI).

Nessa categoria estão alojadas as propostas que abordam a importância da parceria entre escola/família/comunidade para o enfrentamento da violência e do preconceito. Conforme comentaram, além de ser uma relação importante, alguns colocam maior ou menor responsabilidade sobre a família. Os familiares que apresentam essa estratégia estão localizados nas Regiões Centro-Oeste, Norte, Nordeste e Sudeste e, mais especificamente, nos Estados do Mato Grosso, São Paulo, Rondônia, Amapá, Pará, Sergipe, Paraíba, Piauí e Rio de Janeiro.

2 Parceria com a família (orientação pedagógica/educação sexual/álcool e outras drogas):

- Mais entrosamento entre os funcionários da escola (entre equipe dirigente e os funcionários menos qualificados) (MG e SP).

- Melhorar a gestão da escola (MG).
- Despertar o interesse dos pais ausentes e aumentar a participação de todos os responsáveis na vida escolar, deixando claro que os sujeitos dessas iniciativas devem ser os gestores das escolas (SP).
- Orientação à educação familiar para a formação que se recebe dentro do ambiente doméstico (MS).
- Acompanhamento das atividades escolares pelos gestores através dos conselhos escolares, mas também através de outras entidades como Coordenadorias de Educação (município) e Diretorias Regionais de Educação (GO).
- Pais querem participar, dialogar e questionar e os gestores devem estar acessíveis (GO);
- Ações e projetos que promovam espaços de discussão e reflexões sobre uma nova ordem, de maneira que o respeito ao outro e o desenvolvimento dos afetos interpessoais sejam evidenciados (GO).
- Atividades pedagógicas que levam à desmotivação dos alunos para o aprender podem desencadear a ruptura dos afetos nas relações interpessoais dando origem a contextos de violência na escola (GO).
- Orientação dos pais de alunos por intermédio de projetos de extensão que articulem atividades comunitárias, formação e educação (MT).
- Orientação pedagógica presente quanto ao acompanhamento por parte dos pais do comportamento e desempenho escolar dos filhos (DF).

- Realização de palestras sobre como se relacionar com os outros e sobre questões relacionadas ao cuidado com o ambiente (SC).
- Campanhas escolares que visam educar e conscientizar. Porém, além das campanhas, é necessário trabalhar toda a estrutura organizacional da escola para que isto seja um trabalho contínuo (RO).
- Fazer mais atividades em grupo, colocar os alunos para atividades em conjunto, fazer mais atividades de leitura (livros literários) (SE).
- É preciso a presença de uma direção atuante e efetiva (PB).
- O professor pode incentivar os seus alunos, através de sua história de luta (PI).
- Atividade de mobilização via cartazes, panfletagens (AL).

Além da importância da presença dos pais na escola, nesse item são indicados de forma mais específica como os pais, aliando-se à escola, podem enfrentar a violência.

Se juntarmos as duas categorias anteriores denominadas Parceria entre escola/família/comunidade e Parceria com a família (orientação pedagógica/educação sexual/álcool e outras drogas), perceberemos o quanto os pais valorizam essa relação mesmo mediante da pouca frequência deles no ambiente escolar, conforme relatado.

3 Infraestrutura da escola:

- Melhoria da estrutura física da escola com destaque à preca-

riedade do espaço para o recreio, que é um *verdadeiro caldeirão* (MG).

- Plantio de árvores e horta, laboratórios funcionando, internet em tempo integral, gincanas, pátio com mesas e jogos (MG).

- A melhoria da infraestrutura das escolas (MG).

- Alterar o recreio, porque é o momento em que as brigas ocorrem; uma verdadeira terra sem lei (MG).

- Enfrentamento mais macroestrutural, que de certa forma vise algo simplista: aumentar os investimentos na educação para que diminua a violência (RO).

- Pedem a contratação de dois inspetores de transportes para que possa ser dada uma atenção mais apropriada às crianças (PB).

- Resolver a questão da superlotação de salas (PI).

Quanto à infraestrutura, os pais solicitam desde alterações no recreio até investimentos na educação como medidas necessárias para o enfrentamento da violência e do preconceito, conforme enfatizaram os pais das escolas de Minas Gerais, Rondônia, Piauí e Paraíba.

4 **Policiamento na escola:**

- Contratação de um guarda (todos os pais propuseram isso) (SC).

- Deveria haver a intervenção policial com a implantação de um posto policial dentro ou ao lado da escola (MS).
- Ações que envolvam a segurança pública (GO).
- Maior policiamento no entorno da escola para dar mais segurança aos alunos que entram e saem da escola (RS).

Os pais que participaram da roda de conversa das escolas de Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Goiás e Rio Grande do Sul acreditam que contratando guardas ou fornecendo maior policiamento no entorno da escola, com a implantação de um posto policial dentro, ou ao lado da escola, haverá mais segurança para os alunos no momento da entrada e saída da escola. Essa proposta apresentada no que se refere à militarização e à presença da polícia na escola traz preocupação, conforme discutimos na roda de conversa com professores.

5 Formação docente (MEC/secretarias estaduais e municipais de educação/escolas):

- Palestras que orientassem boas condutas (MS).
- Treinamentos para uma melhor atuação dos profissionais de educação (MS).
- Investir em formação (MT e MG).
- Alguns professores também precisam de ajuda profissional,

porque eles não sabem lidar com aluno. Eles parecem que têm mais problema que o próprio aluno. (DF).

Os pais das escolas de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e Distrito Federal apostam no investimento na formação profissional, apontando inclusive que alguns professores necessitam de suporte profissional para atuar com o aluno.

6 Diálogo/Regras:

- Importante que os professores conversassem em sala de aula sobre o preconceito e a violência (MG).
- Dar ênfase a partir de soluções locais, pois não há um modo universal de se resolver a questão da violência na escola (ES).
- Propiciar a autonomia do educando, é preciso também rever nosso sistema de regras dentro da escola (MS).
- Postura da escola, como aquela que desiste do aluno e que não procura mecanismos de compreensão do fenômeno da indisciplina e da violência (MS).
- A volta da disciplina Educação Moral e Cívica, com o intuito de instruir os alunos para que eles conheçam e aprendam a respeitar as leis, saibam os seus direitos e deveres, bem como conheçam os ministérios que existem em Brasília e do que cada um deles é responsável (SC).
- Os responsáveis deveriam ser punidos pelo comportamento

dos alunos na escola. Se os pais fossem punidos, eles iriam trabalhar melhor seus filhos (PA).

- Reclamações deveriam ser feitas de forma organizada, pois ganhariam mais força em detrimento das reclamações individuais (PB).

- Inserir a religião na escola, como forma de orientação e normatização da conduta dos jovens (PI).

- Importância da religião na formação moral do aluno (GO).

- Desarticular os grupos de jovens, os grupinhos, que podem ser responsáveis por difundir práticas discriminatórias e violentas no contexto escolar (PI).

- Apelo à autoridade institucional, via punição ou via diálogo (AL).

Observamos, no conjunto destas propostas, alternativas dialógicas e que consideram as singularidades dos atores da escola e as particularidades locais; mas também observamos um amplo espectro de propostas baseadas no controle e na punição, dirigidas não apenas aos alunos, mas também para as suas famílias. Preocupa mais ainda, propostas que apelam para a religião como *solução* das violências, pois tal postura pode comprometer inclusive o caráter laico que a escola deve preservar.

7

Carreira docente:

- Investir na carreira docente (MT).

8 Equipe multiprofissional:

- Espaço onde os pais pudessem desabafar, contar suas dificuldades, ter um psicólogo, alguém que fosse instruído e que fosse oferecido pelo colégio pra ajudar os pais (RJ).
- Investir na infraestrutura operacional, principalmente no que toca à orientação médica, educacional e psicopedagógica (MT).
- Ter psicólogo na escola para acompanhar (MT).
- Estado deveria cuidar das situações de desvio de conduta do professor que, a princípio e apenas no sentido estritamente técnico, poderiam ser contornadas por rotinas de supervisão, avaliação institucional e formação continuada, assim como de suporte psicopedagógico mais adequado (MT).
- Psicologia como uma estratégia privilegiada para o enfrentamento da violência (PR).
- Falta de profissionais, como psicólogo e enfermeiro (AP).

É importante demarcar que vários pais falaram da importância do psicólogo na escola para auxiliar no enfrentamento da violência e preconceito na escola.

9 Atividades esportivas, recreativas e artísticas:

- Orientação dos alunos por meio de atividades como artes e esportes (MT).
- Incentivo ao esporte por facilitar a pessoa a aprender a seguir regras, a disciplina e a se relacionar direito com os colegas (AP).
- Utilizar o esporte como forma de disciplina e controle do comportamento, válvula de escape, forma de explodir, diante dos impulsos e frustrações da vida (PI).
- Uso de linguagem artística (AL).

Nas rodas de conversa os pais apresentam várias propostas/sugestões de enfrentamento que, em nível mais amplo, exigem envolvimento de instâncias em nível federal, estadual e municipal e, provavelmente, podem ajudar a enfrentar a violência e o preconceito na escola, conforme apresentadas a seguir:

- estabelecer parceria entre escola/família/comunidade;
- maior investimento na infraestrutura operacional;
- maior investimento na formação de professores;
- capacitação das equipes;
- melhorar gestão da escola;
- despertar o interesse dos pais mães *ausentes* e aumentar a participação de todos os responsáveis na vida escolar;

- constituir equipe multiprofissional;

- necessidade de um profissional para dar apoio aos casos de violência; condições para realizar acompanhamento familiar, presença do psicólogo na escola para estabelecer uma ligação entre a família e a escola;

As sugestões que os familiares apresentaram podem, realmente, contribuir para que a escola cumpra com sua função de ensinar. Ao indicarem esse conjunto de medidas, revelam um reconhecido abismo entre as relações família-escola, já relatado em um expressivo conjunto de estudos (ASBAHR; LOPES, 2006; BHERING; BLATCHFORD, 1999; CANEN, 2001)

9. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DAS OFICINAS COM ALUNOS

Para a análise dos dados das oficinas, foram considerados os elementos apresentados por cada grupo de pesquisadores, organizados por Região e Estado. Os dados foram previamente compilados pelos coordenadores regionais da equipe gestora e posteriormente organizados em seu conjunto, a partir de análise temática, que tomou como referência as palavras ou expressões indicadoras dos temas investigados nas oficinas.

Os dados referentes à primeira atividade – O que é uma boa escola – foram organizados a partir de três núcleos de significados:

- Elementos relativos ao ensino-aprendizagem – relacionam-se a aspectos mais diretamente ligados ao contexto ensino-aprendizagem, tanto no que se refere ao ato de aprender-ensinar, quanto às pessoas que ensinam-aprendem.
- Elementos relativos à vivência escolar – tratam de aspectos ligados às relações e atividades que extrapolam o conceito estrito de ensino-aprendizagem e de elementos relacionais mais amplos.
- Estrutura física e objetos – elementos relacionados diretamente a aspectos da estrutura e condições materiais da escola, bem como a objetos que se

espera presentes no espaço escolar, relacionados ou não com ensino-aprendizagem.

Apresentamos inicialmente os dados por região, a fim de construir quadros de referência que permitam a identificação de recorrências e singularidades que nos auxiliem à compreensão dos fenômenos da violência e dos preconceitos na realidade brasileira.

Quadro 1 - Conteúdos referentes à concepção de boa escola – Região Norte

	2º Ano	6º Ano	Ensino Médio
Ensino-aprendizagem	- estudar - aprender - aprender coisas interessantes - sentir que aprendeu - campeonato de tabuada - boas explicações na aula - bons professores - professora - não falta professor - educação física - organização	- boa educação - palestras - bons professores - bons alunos - professores que não faltam	- ensino de qualidade - boa educação - bons professores - professores que sabem ensinar - alunos que queiram aprender - que os alunos não tenham medo de perguntar - aprender coisas novas - aulas todos os dias - boas iniciativas

Vivência	- escola divertida - brincadeiras como futebol, basquete, skate - brincar - amizades - sem brigas - professores legais - obediência - eventos festas	- disciplina - ordem - respeito - arte - sem preconceito - sem violência - sem bullying - sem drogas - gente legal - segurança - atividades esportivas - feiras	- gestão - sentimento de pertencer - valorização do aluno - alunos sentirem-se fortalecidos - relações interpessoais - interação professor-aluno - atratividade - entendimento - diálogo - formar cidadãos melhores - sem violência - incentivar o aluno a ir para a escola
Estrutura	- boa sala de aula - local adequado para estudar - sala de informática - brinquedos - local adequado para brincar - merenda gostosa	- boa estrutura física - ambiente limpo - sem lixo - refeitório - livros - computador - água limpa	- boa estrutura física

Os dados evidenciam o interesse na aprendizagem, na perspectiva de professores que promovam aprendizagem, que expliquem, que apresentem novos conhecimentos, e também de alunos presentes e interessados em aprender. Um dado interessante diz respeito ao medo de perguntar, indicando que a relação professor-aluno-conteúdo ainda pressupõe um professor que sabe e um aluno passivo, que aprende sem interpelar.

Nos três níveis, os estudantes afirmam que em uma boa escola não faltam professores, há aulas todos os dias, o que pode indicar que essa não tem sido sua experiência ao longo de sua escolarização.

Com relação às vivências escolares, a boa relação professor-aluno é um dos aspectos relevantes. Para as crianças, o brincar mostra-se como um elemento importante da boa escola. Os alunos do 6º ano mencionam a importância da disciplina e da ordem, e também da ausência de violência, preconceitos, *bullying*. Os alunos do Ensino Médio enfatizam a valorização do estudante, o diálogo e o sentimento de pertencer, bem como a ausência de violência e o incentivo da escola à presença e participação deles.

Com relação à estrutura, os alunos mencionam a necessidade de boas salas de aula, ambientes adequados ao estudo e ao lazer, bem como a necessidade de limpeza e higiene. Em uma das escolas, em que se menciona a necessidade de água limpa, os pesquisadores constataram que a água que sai das torneiras é marrom e imprópria para uso.

Salas de informática e computadores são também elementos referentes de uma boa escola.

Nesta região, no Estado do Amazonas, duas escolas foram mencionadas: uma delas no sentido positivo, como uma boa escola, outra como o protótipo do que não seria uma boa escola.

Abaixo apresentamos os dados referentes à Região Nordeste.

Quadro 2 - Conteúdos referentes à concepção de boa escola – Região Nordeste

	2º Ano	6º Ano	Ensino Médio
Ensino-aprendizagem	- aprendizagem - atividades escolares - tarefas - desenhos - pintar - alfabeto - leitura - professora	- bom ensino - aprendizagem - bons professores - professores com vontade de ensinar	- bons professores - professores com vontade de ensinar - professores que não faltam - professores dedicados - feira de ciências

Vivência	- liberdade - brincadeiras - amigos - funcionários que conduzem o ônibus escolar	- respeito - direção que cuida da escola - professores “próximos” - professores que sabem conversar - sem castigo - dispensa de atestado aos faltosos - boas relações interpessoais	- regras rígidas - alunos poderem entrar e sair da escola - time de handebol - segurança - vigias
Estrutura	- brinquedos - merenda - alimentação - ônibus escolar - quadra de esportes	- boa infraestrutura - material escolar - quadra - merenda - limpeza	- câmeras de segurança

Os dados da Região Nordeste mostram que os alunos do 2º ano valorizam as atividades de aprendizagem, em particular aquelas ligadas à aprendizagem da leitura e escrita. Os estudantes do 6º ano e do Ensino Médio apontam o professor como principal indicador de uma boa escola. Dedicção e vontade de ensinar são apontadas como características positivas do professor. Também nessa região são feitas menções à ausência dos professores.

Com relação aos aspectos da vivência escolar, enquanto as crianças enfatizam o brincar como elemento central, os adolescentes e jovens destacam elementos relacionais, como respei-

to, cuidado, proximidade, liberdade. Os alunos do Ensino Médio fazem referência também a regras e segurança.

Com relação à infraestrutura, quadra de esportes, material escolar, brinquedos e alimentação são aspectos considerados necessários em uma boa escola.

Os dados evidenciados nas oficinas da Região Sudeste aparecem descritos no Quadro 3.

Quadro 3 - Conteúdos referentes à concepção de boa escola – Região Sudeste

	2º Ano	6º Ano	Ensino Médio
Ensino-aprendizagem	- aprendizagem - produções novas - professora		
Vivência	- brincar - professores que não ficam bravos - amigos - sem brigas - receber presentes; doces - surpresas	atividades fora da sala de aula - passeios - amizade - aceitação pelos colegas - aceitação pelos professores - sem zoação - sem discriminação - professores mais compreensivos	- menos preconceito, inclusive para deficientes - democracia interna e representação estudantil

Estrutura	- boa estrutura física - aparatos tecnológicos - material escolar	- aparato físico e tecnológico - laboratório	
-----------	---	---	--

Os dados da Região Sudeste mostram que as crianças valorizam as experiências de aprendizagem e a professora, bem como a escola como espaço do lúdico. Expressam a importância das boas relações interpessoais com a professora e com os colegas, bem como as condições materiais e estruturais.

Os adolescentes do ensino médio destacam as vivências extraclasse e as relações interpessoais.

Com relação à infraestrutura, valorizam o aparato tecnológico, como computadores, considerados elementos constituintes de uma boa escola.

No quadro a seguir, apresentamos os dados referentes à Região Centro-Oeste.

Quadro 4 - Conteúdos referentes à concepção de boa escola – Região Centro-Oeste

	2º Ano	6º Ano	Ensino Médio
Ensino-aprendizagem	- aprendizagem	- boa educação projetos educacionais para prevenir a violência e o preconceito - bons professores - bons alunos	- estímulo ao conhecimento - alto desempenho - aprendizagem - professores qualificados - professores preparados - professores que não faltem - desafios - incentivo à faculdade - incentivo ao esporte - habilitação profissional - projetos eficientes

Vivência	- relações interpessoais - brincadeiras - atividades fora da sala de aula	- boa convivência - pessoas com consciência - boa diretora - bons coordenadores - sem <i>bullying</i> - sem violência - sem preconceitos	- segurança - policiamento na saída da escola - escola com regras - igualdade racial - boa convivência - respeito - sem violência - valores éticos - mais amizade - sem intrigas - respeito - todos sejam tratados como iguais
Estrutura	- quadra de esportes	- recursos apropriados - computador	- estrutura física - bom lanche

Com relação à Região Centro-Oeste, é interessante notar que à medida que aumenta a escolaridade, mais elementos relativos à relação ensino-aprendizagem vão sendo identificados pelos estudantes como indicadores de uma boa escola.

Relações professor-aluno, aluno-aluno, aluno-equipe escolar são também enfatizadas pelos estudantes, em todos os níveis. Os estudantes do Ensino Médio mencionam que uma boa escola possui professores que não faltam às aulas. A qualificação para o trabalho também é enfatizada pelos estudantes do Ensino Médio.

Para os estudantes adolescentes e jovens, preconceito, violência, *bullying* não caracterizam uma boa escola. Chama atenção, também, que para os estudantes do Ensino Médio a escola deve ter regras e construir valores éticos.

Com relação a aspectos da infraestrutura, o computador, a quadra e a alimentação são elementos recorrentes.

O quadro seguinte apresenta os dados da Região Sul, referentes à boa escola.

Quadro 5 - Conteúdos referentes à concepção de boa escola – Região Sul

	2º Ano	6º Ano	Ensino Médio
Ensino-aprendizagem	- estudar		- ampliação do conhecimento - bom ensino - atenção às necessidades dos alunos - relação pedagógica mais próxima

Vivência	- amizades - atividades variadas - recreio	- relação professor-aluno - amizades - namoro - sem violência - sem drogas - sem más influências - futebol	- direção acolhedora - sem preconceito - aproximação escola-família
Estrutura	- infraestrutura - espaço seguro - alimentação - lanche		- bom refeitório

Os dados nos revelam que, no 2º e 6º anos, o que caracteriza uma boa escola está mais relacionado às vivências escolares extraclasse, em que são privilegiadas as relações, de modo especial as amizades.

Para os estudantes do Ensino Médio, são importantes as atividades ligadas ao ensino, na perspectiva da qualidade, da atenção às necessidades e escuta dos alunos e da possibilidade de ampliação de conhecimentos.

Com relação à infraestrutura, tanto os alunos do 2º ano quanto os do Ensino Médio fizeram referência à alimentação como um aspecto importante para uma boa escola.

É importante notar que para os estudantes de diferentes idades, violência, preconceitos e drogas não deveriam estar

presentes em uma boa escola.

Do conjunto dos dados apresentados, destacamos aqueles que aparecem de forma recorrente nas cinco regiões:

1. A escola como lugar da aprendizagem: nesse elemento, destacam-se:
 - A importância de atividades que motivem, que instiguem e ampliem o conhecimento, que apresentem novos conhecimentos; para as crianças, as atividades de leitura e escrita são constituintes de uma boa escola.
 - O professor como mediador da relação ensino-aprendizagem. Todos os estudantes, dos três níveis participantes das oficinas, identificam o professor como elemento importante de uma boa escola. Nesse sentido, apontam como características desse bom professor: o interesse e vontade de ensinar e o acolhimento às necessidades dos alunos, a dedicação, a qualidade do ensino. De forma recorrente, fazem referência à ausência e faltas de professores.
2. As vivências escolares: nesse conjunto de conteúdos, evidencia-se que a escola não se resume à sala de aula e às relações ensino-aprendizagem em seu sentido estrito.
 - Para as crianças, a escola é também o lugar do brincar.
 - Para todos os participantes, as vivências escolares implicam relações professor-alunos que extrapolam a dimensão pedagógica, e se constituem como relações formativas – respeito e diálogo são aspectos enfatizados.

- As relações de amizade entre alunos são também valorizadas pelos três segmentos.
 - A disciplina, a ordem, a organização são elementos também constituintes das boas vivências escolares, assim como a ausência de preconceitos, violência, *bullying*, drogas. Interessante notar que são os alunos do Ensino Médio que mencionam com frequência a importância da ética, das regras, da disciplina.
 - Outro componente diz respeito à segurança como indicador de boa escola.
3. A infraestrutura é mencionada como indicadora de boa escola, em seus aspectos gerais, e a partir dos seguintes elementos:
- salas de aula adequadas ao ensino e ao estudo;
 - salas de informática e laboratórios;
 - quadra esportiva e espaços de lazer;
 - computador;
 - brinquedos;
 - material escolar;
 - limpeza e higiene;
 - alimentação.

De modo geral, podemos dizer que os estudantes valorizam a escola como lugar do conhecimento, na perspectiva

apresentada por Saviani (2003). As crianças enfatizam o brincar como indicador de uma boa escola, reforçando as concepções de autores de referência da Psicologia, que destacam a atividade lúdica como importante para a formação do sujeito e para as relações de aprendizagem (VYGOTSKY, 1984; MACEDO, 1995)

O papel do professor como mediador da relação ensino-aprendizagem, identificando nesse professor características como interesse, acolhimento, estímulo. Vygotski, em seu texto *A Psicologia e o Mestre* (2001), aponta várias possibilidades e formas de ser professor, que implicam não somente o domínio do conhecimento específico, ou a capacidade de encantar os alunos, mas também os conhecimentos mais gerais acerca da educação, da política e da cultura, na perspectiva de uma compreensão profunda dos estudantes e suas culturas e do sentido político de sua ação.

Ainda sobre a mediação do professor, Leite (2012), ao tratar da dimensão afetiva do processo ensino-aprendizagem, sugere que se supere a ideia de que esta se manifesta apenas pelas emoções, e que a dimensão afetiva está imbricada nas escolhas pedagógicas do professor e nos valores que essas expressam.

As relações de amizade são apontadas por todos os segmentos estudados. Respeito, diálogo e ausência de violência e preconceitos são também indicadores recorrentes. Como afirmam Christov (2008) e Feitosa (2012), na escola os estudantes irão vivenciar não apenas o contexto de aprendizagem de conteúdos, mas também a construção de laços afetivos e amizades, assim como as experiências de preconceitos e discriminação. Portanto, a escola deve ser considerada no conjunto de relações

que nela se engendram, todas formadoras e constituintes de nossas identidades.

A infraestrutura da escola é identificada como componente da boa escola; há grande valorização do computador como promotor da aprendizagem. A quadra de esportes é também um espaço valorizado pelos três segmentos, bem como as condições adequadas de permanência na escola.

Ribeiro (2004) ao analisar a relevância do espaço escolar para a prática pedagógica e para o processo de inclusão, destaca que a noção de espaço foi sendo reconstruída, passando de uma dimensão geométrica para uma questão social: “O espaço não é neutro e está impregnado de signos, símbolos e marcas de quem o produz, organiza e nele convive, por isso tem significações afetivas e culturais” (RIBEIRO, 2004, p. 103).

Partindo da concepção de homem constituído na e pela atividade, Silva e Munhoz (2011, p.17) indicam: “[...] a arquitetura presente no espaço físico que ocupa, as intenções manifestas ou subliminares na organização deste espaço podem e devem ser consideradas na análise da constituição subjetiva dos sujeitos.”

Podemos inferir que nos casos acima citados pelos sujeitos, o “lugar” desejado seria algo ainda a ser construído. O espaço que hoje existe possivelmente é constitutivo do currículo oculto, especialmente quando, entre outros fatores, propicia distanciamentos, exclusões, não-pertencimento que, possivelmente, traz impacto na manifestação de preconceitos e violências.

Boas Experiências

Outro aspecto investigado no Projeto foram as boas experiências dos estudantes na escola. A partir da análise preliminar, foram identificados os núcleos de significados que emergiram das falas e desenhos dos alunos:

- Atividades na sala de aula – este núcleo refere-se a elementos que se realizam no espaço da sala de aula e/ou a ela se relacionam.
- Atividades extraclasse - neste conjunto são elencadas atividades que ocorrem fora da sala de aula, sejam elas relacionadas diretamente à aprendizagem, sejam de caráter lúdico ou de formação geral, ou ainda relacionadas à alimentação.
- Personagens – neste núcleo destacamos as referências ligadas diretamente às pessoas do espaço escolar ou a ele relacionadas.
- A escola – neste núcleo encontram-se as referências à escola como um todo, sem identificação do espaço.

A partir destes núcleos, apresentamos os conteúdos identificados em cada região, nos três níveis de escolaridade pesquisados: 2º e 6º anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

No Quadro 6 apresentamos os dados da Região Norte.

Quadro 6 - Conteúdos referentes às boas experiências – Região Norte

	2º Ano	6º Ano	Ensino Médio
Atividades na sala de aula	- passar de ano - ler e escrever - ser obediente	- aulas divertidas - boas aulas - matemática - ser considerado bom aluno - passar de ano - nunca ser reprovado - ar condicionado na sala	- reflexões - convivência - aprendizagem - boas notas - trabalho em grupo - perder o medo de perguntar
Atividades extraclasse	- ambientes: sala de vídeo, sala de computação, biblioteca, jardim - atividades físicas: educação física, futebol/bola, bambolê - atividades artístico-culturais: pintura no computador - atividades lúdicas: brincar - alimentação: merenda, lanche, sopa	- ambientes: quadra com rede - atividades físicas: jogos, eventos esportivos - atividades artístico-culturais: palestras, gincanas, projetos cultura e cidadania, quadrilha - atividades lúdicas: brincadeiras	- atividades físicas: atividades esportivas, basquete, torneios - atividades artístico-culturais: feira de ciências, eventos culturais, gincana, fanfarra, aula de música, projetos - atividades lúdicas

Personagens	- amigos/ colegas - professor - parentes na escola (prima)	- amigos/colegas - professores - funcionários	- amigos/colegas - bons professores
Escola		- estrutura geral da escola - reforma da escola	

Os dados da Região Norte revelam que, para os três grupos, é fora da sala de aula que se localiza a maioria das experiências boas na escola, em especial para os alunos do 2º ano. Para estes, as boas experiências na sala de aula relacionam-se à aprendizagem de leitura e escrita, ao sucesso escolar e à obediência. Para os alunos do 6º ano, as boas experiências ligadas ao espaço da sala de aula referem-se à aprendizagem e ao sucesso escolar; destaca-se a menção do ar condicionado como uma condição de aprendizagem, o que se pode compreender por se tratar de uma região de temperatura elevada e, portanto, a ambientação climática das salas toma uma dimensão significativa na promoção de conforto como condição de aprendizagem. Já para os alunos do Ensino Médio, as boas experiências na sala de aula relacionam-se à convivência, ao trabalho em grupo, à aprendizagem, reflexões e sucesso escolar.

Com relação às atividades extraclasses, os três grupos indicam as atividades esportivas, artísticas e culturais como promotoras de boas experiências, assim como as atividades lúdicas, o brincar e as brincadeiras. Para as crianças, a alimentação – merenda, lanche – é também fonte de satisfação.

Para os estudantes do 6º ano, a estrutura geral da escola, as reformas na escola também são elementos que se relacionam a boas experiências. Na direção oposta, alunos de uma das escolas relataram que face à estrutura inadequada da escola, com salas escuras, nenhuma experiência boa é possível.

É relevante notar, também, a importância que os alunos dão aos relacionamentos entre amigos e com o professor, revelando que a escola é espaço de interações, por meio das quais as experiências realizam-se.

Os dados referentes à Região Nordeste estão descritos no Quadro 7.

Quadro 7 - Conteúdos referentes às boas experiências – Região Nordeste

	2º Ano	6º Ano	Ensino Médio
Atividades na sala de aula	- estudar	- aulas - ensino - boas notas - bom desempenho - desenvolver habilidades - explicações - apoio - respeito	- ensino - não interrupção de aulas - bom desempenho - boas notas - passar direto - novos conteúdos - projetos coletivos - apoio

Atividades extraclasse	- atividades lúdicas: brincar, brinquedos - alimentação: lanche	- ambientes: laboratório, sala de informática - atividades físicas: educação física, jogar bola, handebol, capoeira - atividades artísticas/culturais: coral, teatro, feira de ciências, passeios, semana cultural, violão, teclado - atividades lúdicas: recreio	- ambientes: laboratório - atividades físicas: atividades esportivas, jogos escolares, educação física, handebol - atividades artístico-culturais: oficinas de robótica, feira de ciências, passeios, protestos - atividades lúdicas: recreio, conversar
Personagens	- amigos/ colegas	- amigos/ colegas - professores - funcionários	- amigos/colegas - professores
Escola			- cuidados com a pintura da escola

A análise dos conteúdos da Região Nordeste nos chama a atenção, primeiramente, pelas poucas e vagas indicações de boas experiências reveladas pelos alunos do 2º ano. No espaço extraclasse, destacam o brincar e a alimentação. Nota-se, também, a ausência de boas experiências ligadas ao professor.

Para os alunos do 6º ano e Ensino Médio, a aprendizagem, o desempenho, o sucesso escolar, bem como apoio e respeito, são indicadores de boas experiências na sala de aula.

Entre as experiências extraclasse, além das atividades esportivas e lúdicas apontadas, é interessante notar uma riqueza de experiências artísticas e culturais, ligadas à música, às feiras e oficinas e passeios. Os estudantes do Ensino Médio apontam a participação em protestos nas ruas como atividade ligada à escola, e como boa experiência.

Os personagens mencionados por esses estudantes são os amigos, colegas e o professor. Os alunos do 6º ano fazem referência também aos funcionários da escola como promotores de boas experiências.

Com relação à escola como um todo, encontramos uma referência, apontada pelos alunos do Ensino Médio, sobre a pintura da escola.

Na Região Centro-Oeste, foram encontrados os conteúdos descritos no Quadro 8.

Quadro 8 - Conteúdos referentes às boas experiências – Região Centro-Oeste

	2º Ano	6º Ano	Ensino Médio
Atividades na sala de aula		- trabalhos legais	- conhecimento - boas notas

Atividades extraclasse	- ambientes: quadra - atividades lúdicas: brincar	- atividades artístico-culturais: ir ao cinema, passeios - alimentação: merenda, picolés de graça	- atividades esportivas: educação física, bola - atividades artístico-culturais: projeto profissões, palestras - atividades lúdicas: atividades fora da sala de aula
Personagens	- amigos/ colegas - professor	- professores	- amigos/colegas - professores - família que apoia
Escola		- escola em tempo integral - escola que soluciona os problemas - perfil apoiador e socializador da escola	- toda a escola

A análise dos conteúdos da Região Centro-Oeste evidencia, para os três segmentos, a escassez de dados relativos a boas experiências ligadas ao espaço da sala de aula. Com relação às experiências extraclasse, os alunos do 2º ano enfatizam as atividades lúdicas, os do 6º ano as atividades artísticas e culturais e os do Ensino Médio as atividades esportivas, artístico-culturais e lúdicas.

Professores são identificados como fontes de boas experiências pelos três segmentos, amigos/colegas pelos alunos do 2º ano e do Ensino Médio, que apontam também a família que

apoia. Chama atenção a ausência, pelos alunos do 6º ano, da referência aos amigos/colegas.

Ao mesmo tempo, são esses mesmos alunos que mencionam, como fonte de boas experiências, a escola como lócus de apoio e solução de problemas.

Com relação à Região Sudeste, apresentamos a seguir os dados referentes às boas experiências.

Quadro 9 - Conteúdos referentes às boas experiências – Região Sudeste

	2º Ano	6º Ano	Ensino Médio
Atividades na sala de aula	- aprendizagem - fazer tarefa - material alternativo	- aprendizagem - tratamento igual para todos os alunos, reconhecimento	- aprendizagem - conhecimento científico
Atividades extraclases	- ambientes: laboratório, informática - atividades lúdicas: brincar, recreio, material lúdico, presentes	- alimentação: merenda	- atividades esportivas
Personagens	- amigos/colegas - professores que brincam	- amigos/colegas - professores	- amigos/colegas - professores - namorados

Os estudantes pesquisados na Região Sudeste revelam poucas experiências positivas na escola, quer seja de natureza pedagógica em seu sentido estrito, quer seja de natureza cultural

mais ampla. A aprendizagem é mencionada de maneira vaga, com poucas indicações das dimensões valorizadas pelos alunos.

Em relação às experiências extraclasse, enquanto os alunos do 2º ano enfatizam a dimensão lúdica, os estudantes do 6º ano fazem menção apenas à merenda e os do Ensino Médio às atividades esportivas.

Podemos questionar, a partir destes dados, que educação tem sido promovida na região, de modo a produzir tão limitadas e pouco variadas experiências de aprendizagem nas escolas em todos os níveis?

Com relação aos personagens, são apontados por todos os amigos/colegas e os professores (para o 2º ano, os professores que brincam). Os estudantes do Ensino Médio mencionam também os namorados.

Os dados referentes às boas experiências da Região Sul estão apresentados no Quadro 10.

Quadro 10 - Conteúdos referentes às boas experiências – Região Sul

	2º Ano	6º Ano	Ensino Médio
Atividades na sala de aula	- estudar - ler - desenhar - desenhar no quadro	- estudar - ler - participar - bom desempenho - boas notas	- estudar - ler - participar - bom desempenho - boas notas

Atividades extraclasse	- atividades esportivas: educação física - atividades artísticas/culturais: dança, oficinas, artes, passeios no parque, zoológico, cinema - atividades lúdicas: brincar, brincadeiras - alimentação	- ambientes: parque - atividades físicas: educação física, jogos, ser campeão - atividades artístico-culturais: passeios, gincana, cinema, desenhar, palestras - atividades lúdicas: festas, brincadeiras	- ambientes: parque - atividades físicas: educação física, esportes, jogos, ser campeão - atividades artístico-culturais: passeios, gincana, cinema, desenhar, palestras, ações de solidariedade - atividades lúdicas: festas, brincadeiras
Personagens	- amigos/ colegas - professores	- amigos/colegas - namorados	- amigos/colegas - namorados
Escola	- tudo - convivência - segurança e proteção	- relacionamentos - superar experiências negativas e <i>bullying</i> - aulas vagas - recessos - greve	- relacionamentos - supera experiências negativas e <i>bullying</i> - aulas vagas - recessos - greve

Observação: parte das oficinas foi realizada em conjunto entre o 6º ano e o Ensino Médio

Podemos observar que, para os estudantes da Região Sul, dos três segmentos pesquisados, as atividades de estudar e ler são consideradas boas experiências. Os alunos do 2º ano valo-

rizam também o desenho, ao passo que os do 6º ano e Ensino Médio valorizam o bom desempenho.

Com relação às atividades extraclasse, as boas experiências estão relacionadas a atividades artístico-culturais, esportivas e lúdicas. Os alunos do 2º ano fazem referência à alimentação e os do Ensino Médio a ações de solidariedade.

Segurança e proteção são valorizadas pelos três segmentos, identificadas pelos estudantes adolescentes e jovens, na perspectiva de superação de experiências negativas. Na visão desses mesmos estudantes, um aspecto que deveria ser considerado negativo, relativo à ausência de professores e greves, é considerado uma boa experiência. A esse conteúdo, podemos associar o fato de que para esses dois segmentos o professor não foi identificado como fonte de experiências positivas, apenas os amigos e namorados.

De modo geral, os dados relativos às boas experiências revelam que, para os três segmentos, as atividades extraclasse são melhores fontes de satisfação dos alunos, não apenas porque propiciam vivências lúdicas ou ligadas ao esporte – este bastante valorizado, mas porque favorecem a construção de aprendizagens por meio de atividades diversificadas, como as feiras de ciências, palestras, oficinas, arte, desenho, cinema, música.

É recorrente a menção às atividades extraclasse, como condição de aprendizagem e de bem-estar dos estudantes. Diversos estudos têm apontado nessa mesma direção, no sentido de que, se a sala de aula é considerada um espaço de repetição e experiências negativas, as atividades diferenciadas, as de educa-

ção física e artes são apontadas como fontes de satisfação e promoção de bons relacionamentos entre os alunos e entre alunos e professores (AYOUB, 2003; BARBOSA; COUTUNHO, 2008).

Para as crianças, a alimentação é um fator ligado às boas experiências, assim como as atividades lúdicas.

Com relação ao espaço da sala de aula, ler e escrever são dimensões positivas, bem como o bom desempenho e bons resultados.

Amigos e colegas são, para todos, fontes de vivências positivas, assim como professores; porém, em alguns casos, o professor parece não ser fonte de boas experiências, em especial na relação com adolescentes e jovens. Para esses, adquirem importância os parceiros afetivos. Essa perspectiva tem sido apontada por estudos contemporâneos, que mostram que a escola é, na atualidade, o espaço por excelência de encontro entre crianças e jovens, portanto as experiências escolares devem ser pensadas na dimensão da formação humana (CHRISTOV, 2008).

A escola, vista em seu conjunto, também aparece como geradora de boas experiências, na medida em que se estrutura de maneira adequada, que favorece relacionamentos, enfrenta e supera conflitos e oferece segurança.

Experiências negativas

As experiências negativas dos estudantes foram também um dos aspectos investigados nas oficinas, por meio de desenhos

e expressões verbais. A análise dos dados permitiu identificar quatro núcleos de conteúdos, assim descritos:

- **Condutas** – refere-se a ações e disposições consideradas negativas pelos sujeitos pesquisados, praticadas ou expressas pelos atores escolares. Esses dados foram agrupados em condutas praticadas pelos alunos, pelos professores, pela direção/coordenação, pelos funcionários, uma vez que sem essa diferenciação não seria possível identificar corretamente as possíveis fontes da violência e do preconceito, o que incorreria em visão estereotipada dos problemas.

- **Sentimentos** – esse núcleo refere-se a sentimentos positivos ou negativos provocados pelas experiências ruins da vivência escolar. Embora à primeira vista possamos supor que experiências ruins engendrem necessariamente sentimentos ruins, alguns afetos como indignação, inconformismo, carregam uma importante dimensão da consciência relativa aos problemas enfrentados na escola.

- **Escola** – esse núcleo refere-se à identificação da escola como um todo, sua estrutura e organização, bem como a relação com o aluno e a comunidade, como lócus das experiências negativas.

- **Extramuros** – nesse conjunto de conteúdos encontram-se as referências a problemas que ocorrem fora da escola, mas que guardam relação ou interferem na dinâmica escolar.

No quadro 11 apresentamos os dados relativos às experiências negativas da Região Norte.

**Quadro 11 – Conteúdos referentes às experiências negativas –
Região Norte**

		2º ano	6º ano	Ensino Médio
Conduitas	Alunos	- violência, - <i>bullying</i> - agressões físicas: brigas, brigas afetivas*, bater, puxar cabelo, derrubar, machucar, roubar objetos, jogar pedra - agressões verbais: xingamentos, ridicularizar (desenhos e imitações), perturbar - fugir da escola, - destruição - fumar	- agressões físicas: brigas, puxar cabelo, roubos, jogos violentos, espancamentos - agressões verbais: constrangimentos, deboche, incentivo à violência, xingamentos, apelidos, ofender a mãe - portar arma - preconceitos - fumar	- violência - agressões físicas: brigas, roubos, agressão contra a vice-diretora - preconceito de classe - racismo, homofobia - discussão com professores - bagunça - desinteresse - perseguição - drogas - suicídio
	Professores	- omissão com relação à violência - castigos, punições injustas - falta de paciência - atividades desprazerosas - faltas		- homofobia - atribuição de notas ruins
	Direção/Coordenação	- brigar com os alunos	- omissão frente à violência	

Sentimentos		- medo	
Escola	- banheiros sujos - chamar os pais como forma de punição	- falta de biblioteca - falta de sala de computação - quadra que alaga - substituição de seguranças escolares por câmeras - drogas na escola	- falta de inspetor - sujeira - falta de interação com os pais
Extramuros			- assaltos, - invasão por bandidos - jogos entre escolas marcados por rivalidade extrema - competição de fanfarras

* O conceito de brigas afetivas refere-se a agressões físicas praticadas entre as jovens, tendo namorados como motivação.

Os dados revelam que tanto as crianças quanto os jovens identificam uma ampla gama de expressões de violência praticadas por estudantes, que envolvem as agressões físicas e verbais, além do roubo e da violência contra professores e a escola.

Para esses estudantes, o ato de fumar constitui também experiência negativa na escola.

Os adolescentes do 6º ano identificam na conduta do professor experiências negativas, no que diz respeito às punições e à omissão frente à violência. Os jovens do Ensino Médio fazem

referência também à homofobia de professores e à atribuição de notas ruins.

Com relação aos sentimentos, somente os alunos do 6º ano revelaram medo.

Ao falarem da escola, crianças e jovens apontam as condições estruturais e mal cuidadas das escolas como experiências negativas. Os jovens apontam também a falta de segurança no interior das escolas.

Crianças e jovens revelam ainda aspectos negativos ligados à relação escola-família.

Os alunos do 6º ano indicaram, nas relações extramuros, a competição com outras escolas, nos jogos e concurso de fanfarras, como uma experiência negativa, em função da excessiva rivalidade de violência que a acompanha.

No Quadro 12 apresentamos os dados relativos às experiências negativas da Região Nordeste.

**Quadro 12 – Conteúdos referentes às experiências negativas –
Região Nordeste**

		2º ano	6º ano	Ensino Médio
Condutas	Alunos	- agressões físicas: brigas, confusões, empurrões, puxar o cabelo, derrubar, puxar a cadeira, roubar o lanche, bater, machucar - agressões verbais: debochar	- <i>bullying</i> - agressões físicas: bater, brigas afetivas* - agressões verbais: intimidação, xingamentos, fofoca - falta de educação - racismo - homofobia - discriminação: corpo - gangues de meninas	- agressões físicas: brigas, brigas afetivas - agressões verbais: ofensas, fofocas - gangues de meninas - racismo - indisciplina
	Professores	- agressões verbais: ameaças - castigos - autoritarismo - relações de aprendizagem, excesso de atividades	- agressões verbais: xingamentos, ofensas, apelidos - ignorância - preconceito - discriminação - falta de escuta - ausência às aulas	- postura inadequada - falta de escuta - perseguição - preconceito - violência - assédio sexual de alunas

Condutas	Direção/ Coordenação		- omissão - preconceito - discriminação - suspensão	- omissão - falta de organização - falha na comunicação com os alunos - falta de cuidado com alunos e famílias
Sentimentos		- medo - desgosto	- medo - desejo de abandonar - tristeza - vergonha - desgosto - indignação - inconformismo	- desconforto - indignação - inconformismo - questionamento
Escola		- ficar sem aula	- estrutura precária - ausência de biblioteca, quadra - banheiros quebrados e sujos - refeitório desativado - falta de limpeza - ausência de professores	- estrutura precária - não possui quadra - biblioteca em desuso - salas de aula pequenas - falta de livros para todos os alunos - aulas vagas - ausência de professores - reforma da escola

Extramuros	- personagens: ladrões, bandidos - armas - falta de transporte escolar - falta de espaços de lazer	- alagamentos na entrada da escola - violência no entorno	- policiamento ineficaz - violência - assaltos - falta de controle na entrada
------------	---	--	--

* O conceito de brigas afetivas refere-se a agressões físicas praticadas entre jovens, tendo namorados como motivação.

Os dados apresentados revelam que, para os três segmentos, as experiências negativas ligadas à relação aluno-aluno são marcadas pela violência, na forma de agressões físicas e verbais. Um elemento que emerge nas falas dos adolescentes são as gangues de meninas, que remetem à conduta violenta como modelo e as brigas por razões afetivas, que são motivadas por conflitos relacionados a namorados.

O racismo e as discriminações também estão presentes nessas relações.

A fofoca, como forma de agressão, marca as relações entre os jovens estudados.

Com relação à conduta dos professores, chama atenção o fato de que tanto as crianças quanto os adolescentes e jovens relatam comportamentos de agressão verbal por parte de seus professores, na forma de xingamentos. Referem-se também a autoritarismo, discriminação, preconceitos, perseguição. Alunas do ensino médio relataram episódios pontuais de assédio sexual.

O excesso de matéria, as faltas às aulas, a postura inadequada do professor foram também mencionados como indicadores de experiências negativas.

Os adolescentes e jovens fizeram também referência à falta de escuta do professor.

O gestor é também identificado nas experiências negativas dos adolescentes e jovens, por meio de condutas de omissão, preconceitos, discriminação, falta de diálogo, falta de organização e de cuidado com alunos e suas famílias.

Alguns alunos fizeram referência a funcionários da escola que revelam preconceitos e atitudes discriminatórias.

Os sentimentos revelados pelas crianças são de medo e desgosto. Os estudantes do 6º ano revelam também vergonha, indignação, desejo de abandonar a escola, e os do ensino médio afirmam postura de questionamento, indignação e inconformismo.

Com relação à escola, os alunos do 2º ano fazem menção a ficar sem aulas como experiência negativa. Os do 6º ano identificam as precariedades estruturais da escola e ausência de biblioteca, quadras, e os do 3º ano acrescentam a esses problemas a ausência de livros para todos os alunos e as aulas sem professores. Nota-se, em geral, que as precárias condições estruturais e funcionais das escolas são fonte de más experiências para os alunos.

Aspectos extramuros são também identificados, ligados à violência e falta de segurança.

Chama a atenção, nos dados encontrados, a semelhança entre a conduta agressiva de alunos e professores.

No quadro 13 apresentamos os dados relativos às experiências negativas da Região Centro-Oeste.

Quadro 13 – Conteúdos referentes às experiências negativas – Região Centro-Oeste

		2º ano	6º ano	Ensino Médio
Condutas	Alunos	- violência - preconceitos - indisciplina - intolerância - violência contra professores - violência contra a escola	- violência - <i>bullying</i> - agressões físicas: empurrar, bater - agressões verbais: xingamentos, apelidos - perseguição - preconceitos - uso de drogas	- <i>bullying</i> - agressão física: brigas - agressão verbal: intimidação, ameaças - pirraças - tabagismo
	Professores		- intolerância - excesso de conteúdos	- perseguição - postura inadequada - relações desiguais - didática inadequada - dificuldade de ensinar
	Direção/Coordenação			

Sentimentos			
Escola		- estrutura inadequada - proibição de celulares - alimentação mal preparada - impunidade da violência	- falta de segurança - lanches ruins
Extramuros		- falta de segurança - pichações	

Os alunos da Região Centro-Oeste, em sua totalidade, não revelaram sentimentos relativos às experiências ruins, e sim às condutas e condições que as descrevem.

Os estudantes do 2º ano focaram as experiências negativas na relação aluno-aluno e na conduta desses em relação à escola, que podem ser sintetizadas no conceito de violência.

Os estudantes do 6º ano e do Ensino Médio associam experiências negativas às agressões físicas e verbais e ao uso do termo genérico *bullying*, e também ao consumo de cigarro e drogas por parte dos alunos. Com relação à conduta dos professores, identificam questões ligadas à postura, como intolerância, perseguição, relações desiguais, e aos aspectos pedagógicos, como dificuldade de ensinar e quantidade excessiva de conteúdos.

A escola é situada como locus de experiências negativas, em função de sua estrutura inadequada, alimentação mal preparada e também pela falta de segurança em seu interior e pela impunidade da violência.

Na relação extramuros, revela-se novamente a falta de segurança.

No Quadro 14 apresentamos os dados referentes às experiências negativas expressas pelos estudantes da Região Sudeste.

Quadro 14 – Conteúdos referentes às experiências negativas – Região Sudeste

		2º ano	6º ano	Ensino Médio
Condutas	Alunos	- agressões físicas: brigas, chutes, socos - agressões verbais: xingamentos, apelidos - exclusão - disputa, rivalidade	- violência - agressões físicas: brigas - desrespeito - indisciplina, bagunça	- <i>bullying</i> - agressões físicas: brigas - agressões verbais: deboches, xingamentos, fofocas - preconceitos: corporais, classe, religião - racismo - homofobia - dificuldades de aprendizagem
	Professores	- agressões verbais: broncas, gritos - falta de paciência	- agressões verbais: xingamento; ameaças	- aspectos pedagógicos: relações de aprendizagem, diferenças de qualificação, falta de alternativas pedagógicas - autoritarismo - hostilidade

Condutas	Direção/ Coordenação			
Sentimentos		- tristeza - ansiedade - agitação	- desânimo - desapontamento - medo	- sofrimento - depressão - opressão - apreensão - medo - indignação - injustiça
Escola				- arquitetura opressiva - preconceitos contra a escola por atender a bairro pobre
Extramuros		- personagens: ladrões, bandidos - armas - falta de transporte escolar - falta de espaços de lazer		- mudança de escola

Os dados constantes do Quadro 14 revelam que, para os alunos pesquisados da Região Sudeste, a maioria das experiências ruins relaciona-se com agressões físicas e verbais. Os xingamentos parecem ser uma vivência constante. Os alunos do 6º ano identificam a indisciplina e o desrespeito como fontes de más experiências, e os do Ensino Médio apontam a presença do racismo e da homofobia. Para esses alunos, a não aprendizagem constitui também fonte de vivências negativas.

As agressões verbais expressas pelos professores, como gritos, xingamentos, ameaças, parecem fazer parte do cotidiano dos alunos dos três segmentos investigados.

Os alunos do Ensino Médio falam também da hostilidade do professor em relação ao aluno, do autoritarismo e do despreparo com relação a questões pedagógicas.

Os sentimentos expressos pelos alunos revelam estados de sofrimento, que incluem tristeza, medo, depressão, opressão, ansiedade, agitação, desânimo, desapontamento. Os estudantes do Ensino Médio falam também de indignação e sentimento de injustiça.

A escola, como lócus de experiências negativas, é identificada pelos alunos do Ensino Médio na sua arquitetura opressiva e no preconceito que se revela na própria escola, por atender a população de baixa renda.

Como elementos da relação extramuros, são identificados os traficantes e a política como fontes de más experiências. As crianças mencionam também a ausência de transporte escolar e opções de lazer como fatores ligados às experiências escolares negativas.

De modo geral, podemos perceber que à medida que avança a escolaridade, os alunos conseguem perceber com mais clareza as dimensões menos diretas da violência na escola, que se desloca do sujeito individual para os aspectos estruturais da escola. A qualificação insuficiente do professor e os aspectos ligados à aprendizagem passam também a ser considerados como fonte de insatisfação, à medida que aumenta a escolaridade dos sujeitos.

O Quadro 15 apresenta os dados relativos à Região Sul;

Quadro 15 – Conteúdos referentes às experiências negativas – Região Sul

		2º ano	6º ano	Ensino Médio
Conduitas	Alunos	- agressões físicas: - brigas - agressões verbais: - xingamentos, apelidos, palavrão	- <i>bullying</i> - agressão física - agressões verbais: - humilhação, palavrão, deboche - preconceitos: corpo, classe - racismo - homofobia - mau desempenho escolar: - reprovação, notas baixas	- <i>bullying</i> - violência física: - brigas - mau desempenho escolar: reprovação, notas baixas
	Professores			
	Direção/Coordenação			- violência - preconceitos
Sentimentos			- medo	
Escola				
Extramuros	- violência - assassinatos	- fatalidades	- fatalidades	- fatalidades

Os estudantes da Região Sul, participantes das oficinas, não apontaram o professor ou a escola como fontes de experiências negativas.

Em seu conjunto, identificaram na conduta dos próprios alunos a dimensão das más experiências, na forma de agressões físicas e verbais e de mau desempenho escolar.

Os estudantes do Ensino Médio reportaram-se a condutas violentas e preconceituosas no trato com os alunos. Tais condutas foram apontadas por eles também em relação a funcionários da escola.

O sentimento de medo foi expresso pelos alunos do 6º ano.

Para os alunos, as condições extramuros vinculadas a fatalidades ambientais ou pessoais e à violência foram identificadas como fatores negativos.

Chama atenção, de forma positiva, a ausência de experiências negativas ligadas ao professor e à escola.

De modo geral, podemos depreender do conjunto de dados que há uma relação bastante forte, em todas as regiões, entre experiências negativas na escola e as relações marcadas pela violência, seja ela física ou verbal, praticadas por alunos e por professores.

Em alguns casos, como na Região Nordeste, a pouca diferença de conduta apontada pelos participantes, entre alunos e professores, deve ser problematizada, pois aqueles que deveriam educar para o respeito parecem reproduzir exatamente aquilo que se pretende eliminar do contexto escolar – a violência.

Para muitos jovens desta pesquisa, a falta de diálogo, descrita como a não escuta do professor é fonte de más experiências. Esse dado reporta-nos aos estudos encontrados na primeira fase desta pesquisa, que em sua grande maioria identificaram a falta de diálogo e de escuta da escola como um dos problemas ligados à violência e preconceitos. Nessa perspectiva, nossos dados revelam a mesma vivência – a de ser aluno e não ser sujeito no interior da escola.

Também merece ser enfatizada a recorrente menção à omissão de professores e principalmente gestores, em relação à violência como geradora de experiências negativas. O silêncio da escola foi também apontado na pesquisa de levantamento, e tem sido identificado como fator gerador e reforçador de experiências negativas na escola (FEITOSA, 2012).

Destaca-se também a identificação da escola como um todo como locus de más experiências, por uma estrutura escolar inadequada, insuficiente, mal cuidada, que revela descaso com o aluno. Também uma relação escola-família marcada pela dimensão punitiva e pela dificuldade de diálogo é identificada como fonte de experiências negativas. Essa perceptiva de relação tem sido destacada por vários autores, que mostram que a relação escola-família realiza-se pela ótica do antagonismo e das cobranças mútuas (ASBAHR; LOPES, 2006).

As relações extramuros também são um aspecto recorrente, porque se revelam propiciadoras de violência e ameaçam as sensações de segurança no entorno da escola.

Com relação aos afetos, as experiências negativas desencadeiam tristeza, desânimo, medo, depressão, opressão, mas também indignação, inconformismo, questionamentos. Vários autores têm apontado a interferência das experiências negativas na forma como alunos relacionam-se com a escola e os sentimentos que se engendram a partir de experiências de sofrimento (POURTOIS; MOSCONI, 2007).

Para finalizar, não podemos ignorar a maior variabilidade de experiências negativas, em relação às experiências positivas, bem como a indicação dos gestores e professores como agentes dessas experiências.

Preconceito

A pergunta sobre o que é preconceito, que compôs uma das questões das oficinas, trouxe, para além do conceito, as vivências de preconceito. A análise permitiu a construção de cinco núcleos de significado:

- Conceito – esse núcleo apresenta tentativas de definir preconceito ou fatores associados, de modo a compreender o fenômeno.
- Ações – nesse conjunto encontram-se atos relacionados ao preconceito, sejam eles praticados por alunos, sejam eles praticados por professores e gestão, ou por membros externos à escola, como família e policiais.

- **Atitudes** – conteúdos que se referem a disposições para a ação e modos de se relacionar com as pessoas.
- **Alvos** – nesse núcleo estão elencados os preconceitos especificados, que indicam quem são as vítimas ou os alvos dos preconceitos.
- **Sentimentos** – refere-se a expressões de sentimentos vivenciados pelos sujeitos, quer sejam eles alvos, quer sejam atores do preconceito.

É importante registrar que em todas as escolas pesquisadas, nos três níveis, os participantes da pesquisa afirmaram a presença do preconceito na escola, não apenas nas relações entre os alunos, mas também nas práticas de professores e gestores, que reitera os dados encontrados na pesquisa de levantamento, constante da primeira fase do projeto.

No Quadro 16 apresentamos os conteúdos relativos à noção de preconceito, expressos pelos participantes da Região Norte.

Quadro 16 – Preconceito na concepção dos estudantes da Região Norte

	2º Ano	6º Ano	Ensino Médio
Conceito	- não aceitação		- não aceitação - construção social - influência social - origem na família

Ação	- agressão verbal - apelidos - xingamentos - discriminação	- falar mal - apelidos - adjetivos - xingamentos - agressão	- violência - agressão física - violência policial - machucar - ofensa - discriminação - exclusão
Atitude	- desrespeito		
Alvos	- aparência física - orientação sexual - racial - linguístico - deficiência - drogados	- aparência física - racial - gênero - orientação sexual - diferentes - deficiência	- aparência física - racial - orientação sexual - localização (cidade, bairro) - escola como um todo - gênero - deficiência - alunos novatos - meninas grávidas - roqueiros - epiléticos
Sentimentos			- superioridade - depressão - inveja

Os dados revelam a presença marcante do racismo e da homofobia como elementos presentes nas relações escolares, assim como aqueles relativos à aparência física, não somente ligados ao peso corporal, mas também à vestimenta e ao uso de óculos. Com relação ao racismo, há uma forte percepção dos sujeitos pesquisados, relativa às discriminações e ofensas de cunho racial.

No ensino médio, novos alvos são agregados: os alunos novatos, as meninas grávidas, os roqueiros, o que aponta para uma ampliação das vivências de preconceito.

Com relação às formas como os preconceitos manifestam-se, as agressões verbais, como apelidos e xingamentos, são mencionados com frequência.

É relevante salientar que os participantes da pesquisa entendem que os preconceitos não estão apenas nos estudantes, mas são praticados pela escola – professores, gestores - e pela família.

No Quadro 17 apresentam-se as noções de preconceito expressas pelos alunos da Região Nordeste.

Quadro 17 – Preconceito na concepção dos estudantes da Região Nordeste

	2º Ano	6º Ano	Ensino Médio
Conceito			
Ação	- apelidos - xingamentos	- <i>bullying</i> - apelidos	- <i>bullying</i> - discriminação - xingamentos - apelidos
Atitude			- humilhação - desrespeito - falta de ética
Alvos	- orientação sexual	- aparência física - classe social - racial - gênero - orientação sexual - deficiência - conduta moral	- classe social - racial - gênero - orientação sexual - características culturais - locais (bairro, Região Nordeste) - doentes

Sentimentos			- superioridade
-------------	--	--	-----------------

As concepções expressas pelos estudantes do Nordeste revelam a ampliação das percepções e vivências do preconceito à medida que avança a escolaridade. Os preconceitos ligados à orientação sexual estão presentes nas expressões dos três segmentos. Classe social, gênero, orientação sexual e pertinência racial são considerados alvos de preconceito por parte dos adolescentes e jovens. É interessante notar que, para os jovens do Ensino Médio, o lugar de pertença e as características culturais são também motivos de expressões preconceituosas.

Com relação ao racismo e à homofobia, os estudantes do Nordeste apontaram que esses não são preconceitos expressos somente pelos alunos, mas estão também nos discursos e ações dos professores.

As indicações dos alunos da Região Centro-Oeste aparecem descritas no Quadro 18.

Quadro 18 – Preconceito na concepção dos estudantes da Região Centro-Oeste

	2º Ano	6º Ano	Ensino Médio
Conceito			- não aceitação
Ação	- <i>bullying</i> - xingar - morder - machucar - brigas - apelidos (atribuídos pela professora) - violência familiar	- <i>bullying</i>	- violência - brigas - intrigas - fofocas - discriminação

Atitude			- humilhação - falta de respeito - intolerância - falta de paciência
Alvos	- aparência física - racial - diferentes	- aparência física - classe social - racial - orientação sexual - alunos novatos	- aparência física - classe social - racial - orientação sexual - diferentes - alunos novatos - alunas grávidas - alunos mais jovens - drogados - alunos em condições precárias
Sentimentos	- inveja	- inferioridade	- revolta

Os dados referentes à Região Centro-Oeste revelam que, para os três segmentos, a aparência física, principalmente ligada a peso corporal, é um forte componente do preconceito, assim como a pertença racial. Para os adolescentes e jovens, a classe social e a orientação sexual são também alvos de preconceito. No caso dos estudantes do Ensino Médio, ampliam-se os alvos de preconceito, como alunos novatos, meninas grávidas, drogados, alunos mais jovens.

Para esses alunos, a violência e o *bullying* aparecem diretamente associados ao preconceito.

Chama atenção a indicação dos alunos do segundo ano de apelidos que são atribuídos a eles pela professora, apelidos estes de natureza negativa. Aquela que tem o dever de ofício de educar parece reproduzir aquilo que a escola deveria, ao educar, combater.

No Quadro 19 encontram-se descritas as noções de preconceito dos alunos da Região Sudeste.

Quadro 19 – Preconceito na concepção dos estudantes da Região Sudeste

	2º Ano	6º Ano	Ensino Médio
Conceito			
Ação	- discriminação - ofensas - xingamentos - apelidos	- <i>bullying</i> - deboche	- <i>bullying</i> - brigas - fofoca - assédio moral - discriminação da escola
Atitude	- repúdio		- autoritarismo* - hostilidade*
Alvos	- aparência física - racial - alunos novatos - (dis)capacidades cognitivas	- aparência física - classe social - racial - gênero - orientação sexual - deficiência	- aparência física - classe social - racial - orientação sexual - religioso - escola como um todo - alunos desinteressados

Sentimentos	- tristeza - inferioridade - rejeição	- vergonha	- indignação - injustiça - apreensão - medo - clausura - opressão - insegurança - sofrimento - depressão
-------------	---	--	--

*Essas atitudes foram diretamente associadas à conduta de professores e gestores.

Os dados da Região Sudeste revelam a presença do racismo e da homofobia como componentes das vivências do preconceito, bem como aqueles ligados à aparência física e à classe social.

O *bullying* aparece como conceito abrangente, nas falas dos adolescentes e jovens. Entre os alvos do preconceito, os jovens do Ensino Médio apontam também os sujeitos vítimas de preconceito religioso e os alunos desinteressados. Nessa última dimensão, destacam o papel da equipe escolar na produção e reprodução do preconceito.

A gestão e os professores são apontados como autoritários e hostis, atitudes que reforçariam os preconceitos na escola.

Muitos sentimentos foram evocados pelos estudantes do Ensino Médio, que revelam insatisfação, apreensão, tristeza, insegurança. Como é possível, em um contexto marcado por uma pertença sofrida e um ambiente hostil, que os alunos sintam-se

motivados e participativos?

No Quadro 20 encontram-se descritas as noções de preconceito dos alunos da Região Sul.

Quadro 20 – Preconceito na concepção dos estudantes da Região Sul

	2º Ano	6º Ano	Ensino Médio
Conceito	- não aceitação	- valoração negativa	
Ação	- insulto - palavrão - brigas	- apelidos	- <i>bullying</i> - brigas - discussão - exclusão - xingamento
Atitude	- humilhação	- deboche	- desrespeito - desumanidade - indiferença
Alvos	- orientação sexual	- aparência física - classe social	- aparência física - classe social - orientação sexual - racial - deficiência
Sentimentos			- medo - sofrimento - tristeza

A análise das manifestações dos estudantes da Região Sul nos permite destacar maior percepção e/ou vivência dos preconceitos entre os jovens do Ensino Médio, o que pode ser resultado de uma maior capacidade adquirida para compreender certos fenômenos sociais, mas também pode indicar que o preconceito é menos desenvolvido nas crianças e jovens mais

novos, o que sugere que o preconceito é uma atitude aprendida pelas crianças na convivência com os adultos e, portanto, não se manifesta naturalmente, mas é decorrente do processo de desenvolvimento na relação com a cultura e com a ideologia (SOLIGO, 2001).

Quando se referem a preconceitos ligados à aparência física, muitas são indicações relacionadas ao excesso de peso.

É interessante também destacar a presença dos preconceitos vinculados à orientação sexual, expressos pelos três segmentos, o que vem sendo apontado por vários autores, como mostra o dossiê organizado por Junqueira (2009) e publicado pelo Ministério da Educação. Ao pensarmos no momento que vivemos, em que a homo-lesbo-transfobia tem assumido proporções e contornos alarmantes, com o crescimento das estatísticas de assassinatos de homossexuais, a indicação da presença dos preconceitos de orientação sexual aponta para a necessidade urgente de políticas de enfrentamento por parte do Estado e do sistema escolar.

O racismo é outra dimensão dos preconceitos identificada por alunos dos três segmentos, o que mostra que, apesar do discurso da democracia racial que perpassa a cultura brasileira, as práticas cotidianas vão revelando um racismo estrutural, velado mas dinâmico, que se manifesta muitas vezes em tom de brincadeira – como os relatados apelidos –, mas que perpetua a ideologia da superioridade branca e produz sofrimento aos sujeitos negros na escola (MUNANGA, 2004; SOLIGO, 2014).

É importante também destacar o papel da escola – gestores, professores -, na manutenção e reprodução do racismo nas relações no interior da escola, na medida em que eles mesmos expressam visões preconceituosas e/ou silenciam diante do racismo e dos preconceitos (GONÇALVES, 2014).

De modo geral, podemos afirmar que o preconceito, mais que um conceito intencionalmente definido, é uma vivência cotidiana dos alunos brasileiros. Racismo, homofobia, preconceitos de classe e os relativos à aparência física estão presentes em todos os Estados brasileiros, nas escolas pesquisadas, e constituem a base de relações marcadas pela violência.

Os sentimentos que essas vivências engendram revelam tristeza, apreensão, vergonha, revolta, insegurança. E escola, que tem como tarefa a promoção e formação humana, acaba por impor aos alunos, seja por meio de suas práticas, seja pelo seu silêncio e omissão, sentimentos que inferiorizam, desorganizam e criam obstáculos à aprendizagem de todos os alunos, em condições de igualdade e respeito (POURTOIS; MOSCONI, 2007)

Violência

Sobre o conceito de violência, os dados das oficinas mostram que os estudantes identificam tanto a violência que ocorre dentro da escola como em seu entorno, nas relações familiares, sociais e institucionais. Para organização dos dados, tomamos como referência dois grandes núcleos de conteúdos:

- Escola – nesse núcleo identificamos as expressões de violência que ocorrem dentro da escola, e entre essas, aquelas que ocorrem entre alunos e dos alunos em relação aos professores, e aquelas que são violências da escola na relação com os alunos;
- Extramuros – neste núcleo incorporamos as expressões de violência indicadas pelos alunos na relação com a sociedade, com as instituições, com o entorno da escola. Agrupamos os dados nas categorias família, bairro, sociedade.

No Quadro 21, apresentamos os dados referentes à Região Norte.

Quadro 21 – Violência na concepção dos estudantes da Região Norte

		2º Ano	6º Ano	Ensino Médio
Escola	Alunos	- agressão física: brigar, bater, beliscar, maltratar, puxar cabelo, empurrar, machucar, atirar objetos, bater em mulher, briga de meninas - agressão verbal: apelidos, ofensas, xingamentos - atitudinal: preconceito contra meninas, preconceitos contra ribeirinhos, dominação das crianças menores pelas maiores, assistir a atos de violência e rir - roubo	- agressão física: bater, brigar, chutar, briga de meninas, jogos violentos, apanhar, esfaqueamento - agressão verbal: ameaça, incentivo à agressão - atitudinal: racismo, preconceito contra pessoas com deficiência, homofobia - agressão sexual: assédio, agarrar meninas à força - porte de armas - agressões ao patrimônio: pichações	- <i>bullying</i> - agressão física: brigas, brigas de meninas, tapas - agressão verbal: xingamentos, palavrão, apelidos, ofensas - atitudinal: preconceitos, ambição, vivência não pacífica, preconceito contra ribeirinho - riscar carros de professores
	Da escola		- omissão dos professores frente à violência	- não abertura ao diálogo - diretor chamar a polícia
Extramuros	Família			- violência doméstica
	Bairro	- relação polícia e ladrão	- assaltos - rivalidade entre escolas	- assassinatos
	Sociedade	- violência na televisão		- violência urbana

Os dados da Região Norte revelam uma extensa gama de experiências de violência na escola, vividas desde os anos iniciais do ensino fundamental. As crianças relacionam violência a agressão física e verbal, mas também a disposições atitudinais, como preconceito e dominação. Com relação ao entorno, destacam a relação de perseguição policial aos ladrões como forma de violência. Apontam também a violência que se propaga nos meios televisivos.

Os alunos do 6º ano elencam uma gama diversificada de expressões de violência, física, verbal, atitudinal, sexual. Consideram também que a violência se expressa pela omissão da escola. Assaltos e rivalidade entre escolas são elementos extramuros percebidos por esses alunos como expressões da violência.

Para esses alunos, alguns jogos, como *passou-levou*, que têm aparentemente caráter lúdico, são na verdade momentos de livre expressão da violência.

Para os alunos do Ensino Médio, a violência se expressa por meio de agressões física, verbal, atitudinal. Com relação à violência da escola, apontam a falta de diálogo, de escuta da escola como violência, assim como o apelo da direção à ação da polícia na escola. Na dimensão extramuros, indicam a violência doméstica, os assassinatos e a violência urbana.

De modo geral, podemos depreender do conjunto dos dados da Região Norte uma série extensa de experiências de violência, no interior da escola e fora dela. O pátio, o momento

do recreio, são espaço e tempo que permitem maior vivência de violência. Ao se omitir e não dialogar, a escola, para esses estudantes, é agente da violência.

Um ponto a destacar nas falas dos estudantes diz respeito ao preconceito contra ribeirinhos. Se pensarmos que se trata da Região Norte, podemos inferir um sentimento negativo contra si próprios, já que grande parte dos alunos provém de bairros e regiões ligados aos rios. De onde viria esse preconceito? Que hierarquia social estabelece-se a partir da proximidade ou distância em relação aos rios? Estaria o preconceito alicerçado nas condições socioeconômicas das populações que vivem às margens dos rios?

Podemos visualizar no Quadro 22 os dados referentes à Região Nordeste.

Quadro 22 – Violência na concepção dos estudantes da Região Nordeste

		2º Ano	6º Ano	Ensino Médio
Escola	Alunos	- agressão física: bater, meninos baterem em meninas	- <i>bullying</i> - agressão física: brigar, bater, chutar, empurrar da escada, espancar, tapas, puxar cabelo, murro, ataques de um grupo contra uma pessoa - agressão verbal: xingamentos, discutir, apelidos, brincadeiras, ameaças - atitudinal: preconceitos, ignorância no trato com professores, covardia - agressão sexual: assédio, estupro, agarrar à força	- <i>bullying</i> - agressão física: agressão entre casais, guerra de lanches - agressão verbal: ofensas, discussões, intrigas, brincadeiras - atitudinal: falta de respeito, discriminação, gangues de meninas - agressão sexual: estupro, abuso - morte - roubo - portar armas - drogas
	Da escola		- negligência - falta de atenção	

Extramuros	Família			
	Bairro	- presença de armas - agressão física de homens contra mulheres		- disputas entre escolas
	Sociedade			

Os estudantes do Nordeste apontam também uma grande variedade de experiências de violência. As crianças concentram sua identificação da violência na escola nos aspectos físicos. Com relação à dimensão extramuros, identificam a presença das armas na vivência do bairro e de agressões de homens contra mulheres.

Os estudantes do 6º ano identificam não apenas agressões físicas, mas também as de caráter verbal, atitudinal e sexual (abuso e estupro). No que diz respeito à escola, consideram que a negligência e falta da atenção da escola são fatores que promovem ou expressam a violência.

Os alunos do Ensino Médio centram suas visões nos aspectos verbais, atitudinais e sexuais da violência. Na relação extramuros, destacam as disputas e rivalidade entre escolas como momentos de violência.

É interessante notar a incidência expressiva de relatos e indicações de violência sexual, na forma de estupro, assédio, contato forçado. Este aspecto pode revelar o modo como homens consideram as mulheres no contexto estudado, na medida em que, desde crianças, como relatam os alunos do 2º ano, estão

expostos à violência de homens contra mulheres, violência essa que, na escola, se expressa no desrespeito ao corpo e à condição feminina.

Com relação aos dados da Região Centro-Oeste, podemos visualizar no Quadro 23 os elementos expressos pelos estudantes.

Quadro 23 – Violência na concepção dos estudantes da Região Centro-Oeste

		2º Ano	6º Ano	Ensino Médio
Escola	Alunos	- <i>bullying</i> - agressão física: brigar, bater, beliscar, morder, chutar, empurrar - agressão verbal: xingar, xingar a professora - atitudinal: constrangimento - roubar	- <i>bullying</i> - agressão física - agressão verbal: - atitudinal: dominação dos menores pelos maiores, racismo - violência psicológica	- <i>bullying</i> - agressão física: brigas - agressão verbal: fofoca, ameaças de morte, intrigas, - atitudinal: rivalidade, rivalidade entre meninas, falta de respeito, humilhação, intolerância - violência psicológica
	Da escola			- falta de diálogo - professores mal formados - falta de professores - precariedade do sistema

Extramuros	Família	- violência doméstica		
	Bairro			- falta de água - drogas - falta de segurança
	Sociedade			- gestão pública ineficaz - baixa renda

Entre os estudantes da Região Centro-Oeste, a maioria dos relatos das oficinas dizem respeito às suas próprias condutas, reveladas nas agressões de natureza física, verbal, atitudinal. As agressões verbais e atitudinais são mais recorrentes nesses relatos.

Os estudantes adolescentes e jovens apontam também a violência psicológica, que em geral refere-se a representações a respeito das pessoas que expõem, humilham e produzem sentimentos de inferioridade e condutas submissas.

O *bullying* aparece nos discursos de crianças e jovens como descritor síntese da violência.

As crianças indicam a violência doméstica como fator extramuros.

Os estudantes do Ensino Médio consideram a falta de diálogo na escola como dimensão da violência, assim como a falta de professores, a baixa qualificação profissional e a ineficácia do sistema.

Esses estudantes também associam a violência às condições de vida e à dinâmica social.

Com relação aos dados da Região Sudeste, podemos visualizar no Quadro 24 os elementos expressos pelos estudantes.

Quadro 24 – Violência na concepção dos estudantes da Região Sudeste

		2º Ano	6º Ano	Ensino Médio
Escola	Alunos	- agressão física: brigas, bater, apanhar, chute, empurrão, soco, joelhada, machucar - agressão verbal: xingar - atitudinal: desentendimento	- <i>bullying</i> - agressão física - agressão verbal: xingar, ameaçar, fofoca, mentira, acusação, deboche - atitudinal (exercício de poder de uns grupos sobre outros - ligação com o tráfico	- agressão física - agressão verbal - atitudinal: rivalidade entre grupos, exercício de poder entre grupos, falta de respeito para com o professor, falta de respeito para com os deficientes
	Da escola	- não poder brincar	- professores com raiva - tirar nota por razões de conduta - castigo generalizado - não poder tomar água - infraestrutura deficitária: falta de quadra, falta de ventiladores, sala de informática disfuncional	- falta de informação - privilegiar alunos - falta de respeito para com deficientes

Extramuros	Família			
	Bairro	- brigas	- brigas - drogas	
	Sociedade			

De modo geral, podemos notar que há um número expressivo de manifestações de violência na escola, que vão desde as agressões verbais a atitudes e organização da própria escola. É interessante notar que as crianças percebem-se como atores da violência, de modo geral caracterizada como violência física, embora identifiquem um elemento importante no que diz respeito à escola, relacionado ao impedimento do brincar. A esse respeito, autores clássicos da Psicologia, como Piaget (1994), Wallon (2007), Vigotski (2000), enfatizaram a importância do brincar no processo de formação humana, sua centralidade no desenvolvimento infantil. Pesquisadores brasileiros no campo da Educação e da Psicologia vêm reforçar essa concepção, assim como mostram que a escola tornou-se um espaço limitante do brincar, principalmente a partir do 1º ano do Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, parece que, para a escola, aprender e brincar constituem-se experiências apartadas, que não podem coexistir no espaço escolar. Na visão dos alunos, a proibição do brincar constitui-se, portanto, em violência, à medida que lhes retira uma atividade essencial ao seu processo de apropriação do mundo, ao mesmo tempo se impõe uma aprendizagem dissociada da alegria e do prazer.

Com relação aos alunos do 6º ano, eles se percebem como atores da violência, marcadamente caracterizada pela agressão

verbal e atitudinal. O exercício de poder entre grupos, como dos mais velhos contra os mais jovens, é apontado como uma forma de violência. Para esses jovens, a escola também promove suas violências, na forma de castigos e impedimentos e na ausência de condições adequadas de aprendizagem e vivência escolar.

Também os alunos do ensino médio identificam a violência verbal e atitudinal como formas presentes nas relações no interior da escola, ao mesmo tempo em que a identificam como produtora/reprodutora de preconceitos, considerados como violências.

O *bullying* aparece no discurso dos adolescentes como palavra-síntese da violência.

Um elemento importante a destacar é que o horário do recreio é considerado um momento em que a violência ocorre com maior frequência, em virtude da ausência de adultos da equipe escolar que possam zelar pelo bem-estar dos alunos.

No Quadro 25 apresentamos os dados da Região Sul.

Quadro 25 – Violência na concepção dos estudantes da Região Sul

		2º Ano	6º Ano	Ensino Médio
Escola	Alunos	- <i>bullying</i> - agressão física: brigas, soco, bater, revide - agressão verbal: xingamento, deboche - atitudinal: dominação dos menores pelos maiores	- agressão física: brigas - agressão verbal: ofensa, insulto - agressão sexual - portar armas - drogas	- <i>bullying</i> - <i>cyberbullying</i> - agressão física - agressão verbal: insultos - atitudinal: desrespeito - drogas
	Da escola			- ações da diretora e professores - preconceitos
Extramuros	Família			
	Bairro	- drogas	- criminalidade - assaltos - tiros - assassinatos - drogas	- roubo - assaltos
	Sociedade			

Podemos perceber nos dados da Região Sul uma maior incidência de expressões da violência por meio de agressões verbais e atitudinais, embora também esteja presente a violência física. Para os jovens, a agressão sexual é um dos componentes da violência presente em sua realidade.

Os estudantes do Ensino Médio identificam a escola como promotora da violência, por meio de suas ações e preconceitos.

Para o conjunto dos estudantes, o bairro representa espaço de violência, por meio da criminalidade e da presença das drogas.

De modo geral, podemos depreender dos dados das oficinas, no que diz respeito à violência:

- Que as crianças, adolescentes, jovens estão expostos a diversas formas de violência, quer em sua forma mais visível, a violência física, quer na dimensão verbal, atitudinal, sexual, institucional e social.
- Que as crianças indicam mais frequentemente as expressões físicas da violência.
- Que os adolescentes e jovens apontam diversas dimensões da violência, identificando preconceitos, racismo e homofobia como formas de violência. Percebem, portanto, direta relação entre preconceito e violência.
- Que a violência sexual, de orientação machista, faz parte da vivência de adolescentes e jovens.
- Que o *bullying* tem sido usado como descritor síntese da violência.
- Que a escola é percebida como produtora/reprodutora da violência, a partir de suas práticas, da precariedade dos elementos estruturais e recursos humanos. A falta de diálogo e a omissão são recorrentemente apontadas como expressões da violência institucional.
- Que a família é apontada pelas crianças como produtora de violência.
- Que o bairro e a sociedade de modo geral são produtores e espaços de violência, na dimensão da ausência

de recursos, de falta de segurança, de espaços de exercício da criminalidade e proliferação das drogas.

- Que no conjunto das oficinas, a droga aparece associada ao contexto da violência.

Do conjunto dos dados, podemos depreender relações escolares marcadas, em certa medida, por agressões de diversas ordens, muitas delas motivadas ou relacionadas aos preconceitos e à discriminação, matizados pela condição etária, de gênero, de orientação sexual, de identidade racial, de necessidades especiais. Esse conjunto de dados vem ao encontro das pesquisas relatadas na primeira fase do projeto, que apontam na direção de relações escolares marcadas por diversas formas de violência, que se atrelam aos muitos preconceitos que se produzem e reproduzem na escola.

Chama atenção a incidência de indicações que mostram a escola como produtora de preconceitos e como omissa em relação às situações de violência. A falta de diálogo, de escuta da escola, é recorrentemente apontada. Em sua pesquisa com alunos da rede pública, Saul (2004) relata que os jovens percebem os professores como ausentes, pois eles pouco se envolvem nas situações de violência. Por sua vez, os professores de escolas públicas relatam se sentirem surpresos e despreparados para uma realidade diferente daquela que esperavam encontrar e que a graduação dirige o preparo para uma escola e alunos idealizados, formando um professor utópico, principalmente no que diz respeito a lidar com a violência. Também revelam insegurança e apreensão por não saberem com quem estão

lidando, mantendo, portanto, durante os conflitos e ameaças, postura neutra e distante (SAUL, 2010).

O pátio e o recreio, que deveriam ser momentos de alegria, descontração, amizade, tornam-se os momentos da tristeza, da humilhação, da agressão, diante dos quais a escola muitas vezes silencia e se afasta.

Fica-nos a pergunta: que escola é essa que se omite diante da violência? Que educação para a cidadania, para os direitos humanos, para a criação, como definidos na LDB de 1996, esperamos produzir, diante do silêncio da escola?

Esse silêncio, apontado por diversos autores da Psicologia e Ciências Humanas (SOLIGO, 2014; FEITOSA, 2012) e reiterado no levantamento realizado na primeira fase deste projeto, tem um papel central na reprodução e manutenção da violência e dos preconceitos, na medida em que permite sua presença e proliferação e não confronta seus atores.

Também merece destaque a percepção dos estudantes de que a violência está associada aos preconceitos. Os estudos investigados na primeira fase desta pesquisa apontam para essa mesma direção. No contexto da escola, assim como na sociedade em geral, estarão mais expostos à violência aqueles que são alvos de preconceitos e do racismo. O pressuposto psicológico para esse fato é o que chamamos de sentimento de superioridade de certos grupos em relação a outros, a partir de mecanismos de comparação socialmente codificados e consensuais (HASENBALG, 2005). A partir de uma estratificação de

natureza social, cultural, naturaliza-se a oposição inferioridade/superioridade e legitimam-se as práticas estigmatizantes, excludentes e violentas

Para melhorar a escola

Outra dimensão investigada nas oficinas refere-se a que aspectos os estudantes destacam para promover uma escola melhor. Nos dados encontrados, identificamos 10 núcleos de significados:

- Qualidades positivas – refere-se a adjetivações que indicariam uma escola melhor, tanto em seus aspectos didáticos gerais, quando em aspectos estruturais.
- Estrutura/funcionamento – trata de aspectos gerais a respeito de como a escola se estrutura, em termos pedagógicos e operacionais.
- Espaços – dizem respeito a ambientes que os alunos consideram que representem uma escola melhor.
- Objetos – núcleo que abrange a menção a objetos específicos que deveriam estar presentes na escola.
- Aprendizagem – refere-se a aspectos pedagógicos mais gerais ou a conteúdos específicos do contexto da sala de aula.
- Educação Física – refere-se tanto à demanda por atividades físicas, como por esportes específicos.

- Arte – trata de elementos e atividades ligadas à arte.
- Conduta – refere-se a comportamentos dos alunos na escola.
- Gestão – refere-se a condutas da gestão escolar que seriam construtoras de uma escola melhor.
- Relações – trata de aspetos da relação entre os atores escolares e entre esses e o entorno da escola.

No Quadro 26 encontramos os dados da Região Norte, relativos às ideias dos estudantes sobre como melhorar a escola.

Quadro 26 – Para melhorar a escola, segundo estudantes da Região Norte

	2º Ano	6º Ano	Ensino Médio
Qualidades Positivas	- ser legal - limpeza	- escola de alto nível	- segurança - limpeza
Estrutura/ Funcionamento			- tempo integral - não faltar professores - reforma geral da escola
Espaços	- quadra - banheiros limpos	- quadra	- refeitório
Objetos	- bola, bambolê - computador		- comida saudável
Aprendizagem	- aprender mais - ler e escrever		
Educação Física	- futebol		

Arte	- pintura		
Condutas	- não correr pela escola		
Gestão	- garantir a disciplina - mudar os alunos maiores de turno		
Relações	- não ter preconceito		- evitar que os guardas escolares assediem as alunas

Os dados evidenciam, em primeiro lugar, a importância de uma boa estrutura escolar, na perspectiva dos alunos, que se traduz no modo de funcionamento, na garantia de professores e em espaços adequados, como quadra de esportes, banheiros limpos e refeitório.

As atividades com o corpo, os esportes, a arte são também elementos que melhorariam a escola, assim como o acesso a materiais para esportes e computador.

Os alunos destacam preocupação com os aspectos pedagógicos, quando imaginam uma escola melhor a partir de boas aprendizagens, de melhor nível educacional, da escola em tempo integral. Os alunos do 2º ano mencionam quais elementos de aprendizagem são importantes – ler e escrever. Também identificam o papel da gestão como promotora de melhorias na escola, relacionado à organização das turmas e turnos e da garantia da disciplina escolar.

Chama atenção a alegação dos alunos do Ensino Médio de que os guardas escolares assediam (*paqueram*) as alunas. Se

de fato comportam-se dessa maneira, fogem de sua real função, que é proteger a comunidade escolar, e tornam-se exemplos das condutas que a escola deveria combater. Revelam, com essa conduta, seu despreparo para lidar com os jovens.

As ideias para melhorar a escola, apresentadas pelos estudantes da Região Nordeste, encontram-se no Quadro 27.

Quadro 27 – Para melhorar a escola, segundo estudantes da Região Nordeste

	2º Ano	6º Ano	Ensino Médio
Estrutura/ Funcionamento		- melhorias na sala de aula - melhorias na escola - pintura das salas - ventilação - limpeza	- presença de agente social para acompanhar os alunos - psicólogo na escola - segurança - guardas na escola - melhorias nas salas de aula - melhorias na escola - pintura - ventilação - limpeza
Espaços			- espaço para o jovem tratar de suas questões pessoais
Objetos	- lanche melhor - carro - computador - relógio - televisão	- merenda escolar	

Aprendizagem	- aprender mais - brincadeiras	- Educação doméstica	- tratar de temas como racismo e homofobia
Educação Física	- futebol		
Condutas	- cumprir regras	- cumprir regras	- falar sobre os problemas
Gestão		- maior participação	- imposição de regras - maior responsabilidade
Relações	- boas relações	- participação dos pais - respeito - respeito aos professores	- união - carinho - respeito - compreensão - simpatia

Podemos apreender, dos dados levantados, que há grande valorização das condutas e relações para se construir uma escola melhor. As regras são um elemento enfatizado pelos três segmentos, assim como o estabelecimento de boas relações, de respeito e relações afetivas. Também a participação dos pais é apontada pelos adolescentes.

O trabalho da gestão é um elemento importante, no estabelecimento de regras, na maior participação e responsabilidade para com a escola.

Entre os conteúdos e experiências de aprendizagem, são apontados a educação doméstica e temas como homofobia e racismo. Ao indicarem essa temática, os estudantes do 6º ano e do Ensino Médio sugerem que a escola deve voltar-se para questões do cotidiano, para dilemas presentes na vida em sociedade.

Quanto ao funcionamento e estrutura da escola, são levantados aspectos ligados à melhoria do espaço físico, como limpeza e higiene, mas também aspectos do funcionamento escolar, voltados para os estudantes jovens. Os estudantes do Ensino Médio sugerem a presença de psicólogo na escola, e também da guarda escolar.

Quadra, alimentação de qualidade, acesso à tecnologia são também elementos apontados pelos alunos.

As ideias para melhorar a escola, apresentadas pelos estudantes da Região Centro-Oeste, encontram-se no Quadro 28.

Quadro 28 – Para melhorar a escola, segundo estudantes da Região Centro-Oeste

	2º Ano	6º Ano	Ensino Médio
Estrutura/ Funcionamento		- professores melhores	- guarda escolar
Espaços		- banheiros limpos - quadra melhor - pátio coberto	
Objetos		- merenda	
Condutas	- pedir desculpa - pedir amizade	- empenho dos professores - empenho dos alunos	- obedecer regras
Gestão			- impor regras
Relações		- mais educação dos funcionários no trato com os alunos	

Os dados apresentados mostram que os três segmentos

percebem que, em parte, melhorar a escola depende de suas próprias condutas (no caso das crianças, esse é o único aspecto evidenciado). Empenho, obediência, cordialidade, amizade são apontados como condutas desejáveis.

Adolescentes e jovens apontam também elementos estruturais, como a qualidade do trabalho dos professores e a presença de guarda escolar. Neste aspecto, vemos que em parte o discurso judicializante, que criminaliza o contexto escolar, vai sendo incorporado pelos próprios alunos no interior das escolas, na medida em que avançam em sua escolaridade.

Espaços abertos, como a quadra de esportes, o pátio e condições de higiene são também elementos que tornariam a escola melhor, assim como uma merenda escolar mais saborosa e adequada.

Adolescentes apontam também a necessidade de relações mais cordiais entre os funcionários e os alunos.

Os dados da Região Sudeste encontram-se descritos no Quadro 29.

Quadro 29 – Para melhorar a escola, segundo estudantes da Região Sudeste

	2º Ano	6º Ano	Ensino Médio
Espaços	- espaço para atividades lúdicas - laboratórios		

Objetos	- lanche melhor - material didático - presentes - tecnologia	- lanche - internet com senha	
Aprendizagem	- brincadeiras		
Condutas	- professora menos brava	- ser educado - ser obediente	
Relações		- diálogo	

Na visão dos alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental, uma escola melhor deve contar com espaços para atividades lúdicas, assim como as aulas também devem incluir o brincar. Laboratórios, alimentação melhor, material didático, acesso a tecnologia também compõem as representações de uma escola melhor.

Com relação ao professor, espera-se dela relação mais cordial, *menos brava*.

Na visão dos estudantes do 6º ano, uma escola melhor implica na presença da internet e alimentação.

As condutas esperadas do aluno também são apontadas – obediência e educação, assim como a expectativa de relações marcadas pelo diálogo.

Chama atenção, no caso dos alunos, a ausência de expectativas referentes à estrutura e perspectivas de efetivação de melhor aprendizagem. Se em outros momentos conseguem perceber a dinâmica institucional na produção e reprodução de alunos dos problemas que vivenciam nas escolas, ao pensarem nos requisitos para melhorar a escola, acabam por reproduzir o discurso e a cultura escolar vigentes, que situam no aluno as causas e a responsabilidade pelos problemas escolares.

Um elemento apontado pelos adolescentes, que implica a ação da escola, é a necessidade de diálogo. Tal elemento tem sido recorrentemente discutido por pesquisadores da área, como mostramos na primeira fase deste projeto.

Os estudantes da Região Sul, no Quadro 30, apontaram os seguintes elementos que consideram relevantes para melhorar a escola:

Quadro 30 – Para melhorar a escola, segundo estudantes da Região Sul

	2º Ano	6º Ano	Ensino Médio
Estrutura/ Funcionamento	- melhor infraestrutura	- professores no recreio - policial na escola - guarda no portão	- professores no recreio - policial na escola - guarda no portão
Objetos	- mais equipamentos - alimentação	- informática - alimentação	
Aprendizagem	- mais atividades	- aulas mais dinâmicas - temas como racismo, sexismo, preconceito de classe e homofobia	- aulas mais dinâmicas

Condutas		- professores mais interessados - eliminar o <i>bullying</i> - diminuir a violência - diminuir o preconceito - cumprir regras - ouvir os professores	- disciplina - cumprir regras - ouvir os professores - mais punição
Gestão	- regras mais rígidas - coibir agressões	- mais compreensão - mais responsabilidade - menos punitiva - mais acolhedora - ações mais preventivas	
Relações	- afeto - carinho - respeito	- diálogo - respeito entre professores e alunos - respeito entre alunos	- respeito entre professores e alunos - respeito entre alunos

Os estudantes da Região Sul apontam para vários aspectos da dinâmica escolar, que poderiam ser melhorados na escola.

Com relação à estrutura, chama atenção a perspectiva dos adolescentes e jovens, que consideram maior vigilância, bem como a presença de aparato policial, importantes no cotidiano escolar. Essa perspectiva parece acompanhar o discurso judicialista que marca a escola e a sociedade nos tempos atuais, o que pode indicar, de um lado, a adoção do discurso que

culpabiliza o aluno e, por outro, a descrença na ineficácia da própria escola em resolver seus problemas.

O acesso à tecnologia e boa alimentação são também elementos considerados relevantes.

Com relação às questões da aprendizagem, as crianças apontam a necessidade de atividades mais variadas e os adolescentes e jovens indicam a necessidade de aulas mais dinâmicas. Adolescentes expressam também o desejo de discutirem sobre questões do racismo e preconceito.

Entre as condutas esperadas, são mencionadas aquelas ligadas ao respeito às regras e disciplina por parte dos alunos, bem como uma postura mais interessada por parte dos professores. Dos gestores, espera-se ao mesmo tempo a imposição de regras mais rígidas, e a responsabilidade para com a escola.

As relações elencadas pelos alunos envolvem afeto, respeito mútuo e diálogo.

De modo geral, podemos perceber que muito do que se espera para melhorar a escola relaciona-se a aspectos da infraestrutura, do acesso à tecnologia, da conduta de alunos, professores e gestores e da relação entre os sujeitos.

Destacamos alguns fatores considerados importantes:

- A estrutura da escola é um elemento importante quando pensamos em melhorá-la, uma vez que ela pode ser facilitadora e acolhedora ou, por seu turno, ser excludente e tornar-se um obstáculo. A recorrente indicação da necessidade

de uma estrutura limpa e adequada aponta para a importância do acolhimento que a escola pode realizar em favor do aluno (ARCHANGELO; VILELLA, 2009).

Como destaca Ribeiro (2004), o espaço escolar caracteriza-se como um elemento significativo do currículo e do currículo oculto, no qual os valores e normas, embora não explícitos, são transmitidos pela escola. Ressalta a necessidade da estrutura escolar compor um todo coerente, para que possa se constituir em um espaço de possibilidades, propiciando laços afetivos, sentimentos de identidade e de pertencimento. O ensinar e o aprender, o bem-estar docente e discente pedem condições propícias.

- O acesso à tecnologia é um elemento valorizado por crianças e jovens, e pode constituir-se em avanço para a escola. Porém, como alertam Barreto, Amaral e Camargo (2014) e Bianchini (2006), não é apenas a presença das novas tecnologias que garante melhoras no contexto da escola, mas a construção de projetos que melhorem as condições de ensino aprendizagem, em uma perspectiva colaborativa.

- Aulas dinâmicas, bem como temas que envolvam dilemas cotidianos e sofrimento para os sujeitos (como homofobia, racismo) deveriam ser abordados pela escola. Essa dimensão reforça o que encontramos na pesquisa documental, que aponta para importância do diálogo como promotor de interações positivas e que favoreçam o enfrentamento da violência e do preconceito na escola.

- Uma gestão participativa, responsável, capaz

de dialogar é estratégica para melhorar a escola. Diversos autores do campo da Educação têm destacado a importância da gestão democrática como promotora de mudanças no espaço escolar e no modo como se promovem as relações nesse espaço (GANZELI, 2006).

- Respeito nas relações e diálogo são elementos centrais para construir uma escola melhor.

Destacamos a importância do diálogo, recorrentemente mencionado, como fator que promoveria uma escola melhor. Esse elemento foi fortemente indicado nas propostas que encontramos na pesquisa que levantamento, e indica que, para além dos aspectos estruturais, nas relações encontram-se os mecanismos capazes de promover uma escola melhor.

Enfrentar a violência e o preconceito

A análise do material relativo às propostas dos estudantes para enfrentar a violência e os preconceitos permitiu a identificação de elementos que, relacionados às próprias disposições e ações, às ações da escola e aos aspectos que extrapolam os muros da escola, são assim organizados:

- Disposições e ações dos alunos: refere-se a indicações sobre o modo de reagir e proceder em relação às expressões de violência e preconceitos, tanto em uma dimensão individual quanto em uma dimensão coletiva.

- **Ações da escola:** refere-se à conduta da escola como um todo, bem como de seus atores: professores, gestores, equipe escolar, em três perspectivas – educativa, corretiva, compartilhada.

- **Extramuros:** referências a atores que têm ou podem ter relação com o espaço escolar, com a família, com o sistema de segurança e social.

No Quadro 31 apresentamos a perspectiva dos estudantes da Região Norte, em relação ao enfrentamento da violência e preconceitos na escola.

Quadro 31 – Para enfrentar a violência e preconceito, segundo estudantes da Região Norte

		2º Ano	6º Ano	Ensino Médio
Alunos	Individual	- parar de brigar	- aceitar as pessoas como são - ignorar - não reagir - respeito - perdão das vítimas de violência	- não se vitimizar - denunciar - tomada de consciência - defender a escola - adequação do indivíduo ao grupo - colocar-se no lugar do outro - pensar antes de falar e agir
	Coletivo	- serem amigos		- união dos LGBTs para garantir seu espaço

Escola	Ações educativas	- resolver os conflitos - professores: diálogo com os alunos - preconceituosos - ensino religioso	- promover educação a alunos e professores - professores: diálogo - projetos - gestão mais eficaz - oferecer chances de mudança aos alunos violentos	- ser uma boa escola - projetos permanentes sobre violência e preconceitos - palestras - aconselhamento - psicólogo na escola - conscientização - projetos voltados aos alunos novos - evitar reprodução de parâmetros de feio e bonito - diálogo - projetos educativos - orientação aos professores
	Ações corretivas	- inspetores na escola - acabar com drogas na escola - selecionar crianças para vigiar os outros alunos	- expulsão - contratar seguranças - câmeras de segurança - mais punição - mandar os alunos preconceituosos para a diretoria - inspetores - mudar de turno os alunos mais velhos	- punição - câmeras - punição ao preconceito

	Ações compartilhadas	- professores: diálogo com os pais dos preconceituosos	- diálogo com pais	- jogos escolares - campeonato de fanfarras - mobilizar a família
Extramuros	Família			- ensinar princípios
	Polícia	- prisão para os alunos que brigam - policiais na escola	- BOPE na escola - prisão para os preconceituosos - policiais para revistar os alunos	- presença na escola
	Sistema	- chamar o Conselho Tutelar	- falar com a Presidenta Dilma	- jovem ser ouvido na sociedade - redução da maioridade penal

Os dados da Região Norte apontam para um conjunto de possibilidades que envolvem os aspectos educativos, mas também punitivos e repressores, dentro e fora da escola.

Os alunos do 2º ano apontam a importância do diálogo e também medidas punitivas voltadas à vigilância. Na perspectiva extramuros, mencionam a necessidade de policiais na escola e prisão dos alunos violentos.

Os alunos do 6º ano mencionam a necessidade do respeito entre os estudantes e de não reprodução da violência. Da escola, esperam ações educativas por meio de projetos, diálogo, bem como de uma gestão mais eficaz. Apontam também a necessidade

de medidas corretivas, e de vigilância. Também eles indicam a necessidade de policiamento e controle externo.

Interessante a menção à Presidente da República como medida de enfrentamento da violência e preconceitos. Poderia ser essa menção indicadora da compreensão dos alunos de que a violência e o preconceito extrapolam e se originam para além dos muros da escola?

Os alunos do Ensino Médio apontam disposições individuais, como reflexão, denúncia, colocar-se no lugar do outro, e coletivas, como a organização dos alunos LGBT, e também aspectos ligados à organização escolar e ao papel da gestão. Novamente são enfatizados o diálogo e a realização de projetos voltados ao enfrentamento da violência e preconceitos. Indicam também a importância da presença de psicólogo na escola. Na perspectiva corretiva, mencionam punição e vigilância.

Esses jovens mencionam a importância da presença da polícia na escola, embora o conjunto de seus depoimentos enfatize as ações da escola. Com relação à família, indicam a importância do ensinamento de princípios e valores.

Com relação à sociedade, reivindicam ser ouvidos, e também a redução da maioria penal.

De modo geral, pode-se perceber uma disposição e necessidade dos estudantes da Região Norte de diálogo, de uma intervenção escolar mais efetiva em relação à violência e aos preconceitos, seja nos aspectos educativos, seja na perspectiva da

punição e controle. Entendem também que têm um papel nesse processo, porém limitam esse papel a disposições individuais, não a ações e disposições coletivas.

Entendemos que o apelo dos alunos à intervenção policial e ao controle externo, expressos nas oficinas, reproduz um discurso e práticas que têm sido cada vez mais frequentes nas escolas, em uma perspectiva judicialista e criminalizante (CURY; FERREIRA, 2010). Esses estudantes não estão alheios a esse discurso, e acabam por incorporá-lo. A ineficácia da escola para enfrentar a violência e os preconceitos, o silêncio de suas práticas educativas, acaba por reforçar essas expectativas (FEITOSA, 2012).

O Quadro 32 apresenta dos dados da Região Nordeste.

Quadro 32 – Para enfrentar a violência e preconceito, segundo estudantes da Região Nordeste

		6º Ano	Ensino Médio
Alunos	Individual	- mudança de atitudes - valorizar as pessoas - valorizar a escola - ser educado - respeito - não julgar pela cor - saber escutar	
	Coletivo	- parar de brigar - parar com apelidos - parar com brincadeiras - parar com discussões - cultivar amizades	

Escola	Ações educativas	- melhorar a estrutura da escola - melhorar a relação professor-alunos - melhorar a educação - diálogo da direção com os alunos - mediação da direção - maior participação da direção	- melhor educação - melhorar o ensino - mais aulas - acompanhamento psicológico aos alunos - mediação por psicólogo - diálogo promovido pela direção - debates - projetos - palestras, cartazes - mais espaço para a voz e reivindicação dos alunos - escuta
	Ações corretivas	- mais rigor da direção e professores - câmeras - punição - suspensão - repressão - vigilância - revista - inspetor em cada sala - retirar alunos que não se dedicam	- câmeras - punição - regras mais rígidas - segurança - direção mais enérgica - limites
	Ações compartilhadas	- diálogo da direção com os pais - debates e reuniões com alunos e pais - união alunos, pais, professores, direção	- mobilização

Extramuros	Família	- educação doméstica - participação dos pais	
	Polícia	- polícia na escola	- policiamento

Obs.: Não foram identificados depoimentos dos alunos do 2º ano.

Os dados da Região Nordeste indicam que, enquanto alunos do Ensino Fundamental identificam nas suas atitudes vários elementos para o enfrentamento da violência e preconceitos, os alunos do Ensino Médio enfatizam prioritariamente o papel da escola. Com relação à escola, na perspectiva dos alunos do 6º ano são mais fortemente apontadas as medidas coercitivas, ao passo que os do Ensino Médio priorizam as medidas educativas. Para todos os alunos, o diálogo é um elemento importante. Esse diálogo deve ocorrer na relação professor-aluno, direção-aluno, escola-família.

Com relação aos dados da Região Centro-Oeste, apresentamos no Quadro 33.

Quadro 33 – Para enfrentar a violência e preconceito, segundo estudantes

da Região Centro-Oeste

		2º Ano	6º Ano	Ensino Médio
Alunos	Individual	- não fazer bagunça		- consciência - aprender a ouvir - respeito - diálogo - amizade - gostar do que faz

	Coletivo	- colaboração		- defender os oprimidos - não silenciar - ações sociais - manifestações - promover a paz
Escola	Ações educativas		- diálogo - mediação	- palestras - diálogo - monitores de turma - normas e regras - projetos de integração - dar voz aos alunos - capacitação de professores
	Ações corretivas	- punição - expulsão	- desprezo aos agressores - uso da autoridade - tomar providências	
Extramuros	Família		- mediação	- diálogo
	Polícia		- policiamento	- policiais na escola - guarda escolar
	Sistema			- distribuição de renda - saúde - educação - segurança

Os dados da Região Centro-Oeste mostram que as crianças localizam o enfrentamento da violência e preconceitos

em sua própria conduta, na evitação de comportamentos que produzem reações violentas ou as expressam, bem como na dimensão punitiva da ação da escola.

Já os alunos do 6º ano priorizam as ações da escola, em sua dimensão formativa, por meio do diálogo, e em sua dimensão coercitiva, por meio de providências e uso da autoridade.

Os estudantes do Ensino Médio consideram aspectos da conduta individual e coletiva, como respeito, diálogo, amizade, consciência, defesa dos oprimidos, ações sociais, manifestações.

Enfatizam também a importância das ações da escola, na dimensão da formação, como palestras, projetos, bem como diálogo e escuta dos alunos.

A família é mencionada por adolescentes e jovens, na perspectiva do diálogo. Esses também fazem referência à segurança, mas restrita ao entorno da escola, não à sua presença na escola.

Os alunos relacionam também as questões da violência à estrutura social, distribuição de renda e acesso a bens sociais, o que pode evidenciar que eles percebem a produção da violência para além dos limites da escola.

Com relação à Região Sudeste, os dados encontram-se no Quadro 34.

Quadro 34 – Para enfrentar a violência e preconceito, segundo estudantes da Região Sudeste

		2º Ano	6º Ano	Ensino Médio
Alunos	Individual	- não puxar orelha - não bater - não xingar	- mudança de comportamento	- estudar e ler
Escola	Ações educativas			- incorporar nas disciplinas os temas da violência e preconceitos - mais diálogo - rodas de conversa
	Ações corretivas			- punições
	Ações compartilhadas			- diálogos entre a comunidade externa e interna
	Sistema			- mudar a política

Os dados da Região Sudeste indicam que, enquanto os alunos do Ensino Fundamental centram suas preocupações com suas próprias condutas, os estudantes do Ensino Médio apontam aspectos da escola, priorizando as ações de natureza educativa e o diálogo. Esses relacionam também os fenômenos da violência e preconceitos à política.

As perspectivas de enfrentamento apontadas pelos estudantes da Região Sul encontram-se descritas no Quadro 35.

Quadro 35 – Para enfrentar a violência e preconceito, segundo estudantes da Região Sul

		2º Ano	6º Ano	Ensino Médio
Alunos	Individual	- disposição para o debate	- sentimento de desamparo - respeito - atitudes educadas - ser amigo - mudar a si próprio - denúncia - aprender artes marciais - revidar - ignorar os agressores - não cometer violências - não xingar - não brigar - não dar atenção - cuidar de si	- respeito - atitudes educadas - ser amigo - mudar a si próprio - denúncia - aprender artes marciais - revidar - ignorar os agressores - não cometer violências - não xingar - não brigar - não dar atenção - cuidar de si
	Coletivo		- resolverem entre si	

Escola	Ações educativas	- promover reflexão	- diálogo - mediação para solução de conflitos - espaço para discussão da violência e preconceitos - ações da gestão - projetos - ações pedagógicas - cursos, palestras - orientações - conscientização - responsabilidade da escola - espaços de lazer e convívio - planejamento das aulas	- ações pedagógicas - cursos - palestras - orientações - conscientização - responsabilidade da escola - espaços de lazer e convívio - planejamento das aulas
	Ações corretivas	- punição	- regras rígidas para o recreio - fiscalização do recreio por toda equipe escolar - separação por idade nas salas e recreio - punições mais rigorosas	- regras rígidas para o recreio - fiscalização do recreio por toda equipe escolar - separação por idade nas salas e recreio - punições mais rigorosas
Extramuros	Família		- responsabilidade da família	- responsabilidade da família
	Polícia		- policiamento	- policiamento
	Sistema		- ações dos governantes	- ações dos governantes

Os dados da Região Sul indicam, em geral, disposição

dos alunos a refletir e agir sobre a violência e os preconceitos, na medida em que identificam vários aspectos de sua conduta relacionados a esses fenômenos. Há disposições contraditórias, como algumas indicações de que os estudantes deveriam revidar, mas em geral as disposições apontam para o respeito e o cuidado.

Da escola, esses estudantes esperam ações educativas, como cursos, palestras, projetos, e demandam o diálogo e planejamento. Também esperam medidas coercitivas por meio de punição e controle.

Os estudantes do 6º ano e do Ensino Médio mencionam a responsabilidade da família e apontam também a possibilidade de policiamento, assim como a necessidade de ações governamentais. No entanto, não vislumbram a possibilidade de ações compartilhadas entre a escola e a comunidade.

É interessante notar que a ênfase dos estudantes recai sobre as ações de natureza educativa, o que indica que os mesmos compreendem que a escola tem papel fundamental na construção de relações que superem a violência e os preconceitos.

Embora se reconheçam atores da violência, que se expressam de forma direta – agressões, brigas, e também de forma indireta, por meio de xingamentos, apelidos, deboche, os alunos em geral percebem a violência instituída, como violência simbólica ou como omissão da equipe escolar. Nessa perspectiva Caniato (2009), alerta a respeito da banalização e naturalização da violência nas relações contemporâneas. Essa banalização estaria na base da cegueira institucional para a violência, bem

como no recurso ao ato violento que se observa nas relações de conflito.

Quando a competição se instala nas políticas para a Educação como prática desejável, idealizada, e a cooperação perde lugar para a supremacia do indivíduo quando os modelos valorizados pela mídia revelam a agressividade como valor, a violência torna-se o melhor recurso para a conquista de lugares de privilégio, para afirmação de competência, superioridade (GUIMARÃES, 1996; GUARESCHI, 2007).

Considerações a respeito das oficinas

De modo geral, podemos perceber que os alunos identificam importantes fatores na produção e reprodução da violência e do preconceito. Percebem a si mesmo como atores, e identificam condutas de enfrentamento que apontam para o respeito e para a evitação de condutas que expressam e incentivam a violência e os preconceitos. Nesses aspectos, os apelidos são considerados deflagradores de atitudes violentas, na medida em que expressam preconceitos. Se a isso relacionarmos os marcadores camuflados de nosso racismo e preconceitos, que muitas vezes se expressam em tom de *brincadeira*, identificamos os modos perversos como os preconceitos são veiculados na escola e como os mesmos estão intimamente relacionados a muitas das violências que se praticam na escola (SOLIGO, 2014).

Outro elemento que destacamos refere-se ao papel da escola. É recorrente o apelo dos alunos de todas as idades ao diálogo, à escuta, a ações que promovam reflexão e conhecimento, como cursos, palestras, projetos. A ação da gestão, como mediadora de conflitos e promotora de novas relações é também enfatizada. Como apontado nos estudos que compõem a primeira fase deste projeto, o diálogo é um elemento chave no enfrentamento da violência e do preconceito, e a sua ausência, fortemente identificada, é fator de adensamento desses fenômenos.

A relação família-escola, a cooperação entre a escola e a comunidade, a família como mediadora são também aspectos apontados como importantes, reforçando o que, na visão de Archangelo e Vilella (2009), pode constituir-se em fator de mudança na dinâmica escolar e na sua inserção na comunidade.

Um aspecto que julgamos importante problematizar diz respeito ao apelo recorrente às punições e à intervenção policial. Esses estudantes são formados na cultura punitiva, em uma escola que abre mão do diálogo e em uma sociedade que mascara seus problemas culpabilizando os sujeitos individuais. O debate sobre a redução da maioria penal revitaliza essa visão, traz para o centro da questão a perspectiva repressiva e punitiva, de forma ampliada pelas mídias escrita e televisiva. Não é de estranhar que os alunos reproduzam essa visão, quando a escola negligencia seu papel na formação humana e na reflexão sobre os problemas e sobre os modos como somos afetados pelos discursos da comunicação de massa.

Ao longo das conversas nas oficinas com alunos das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio, cruzaram-se referências identitárias de raça, pertencimento religioso, postura política, gênero, sexualidade, origem social, situação de classe, geração, modelo familiar, gosto musical e adesão a formas culturais diversas. Ou seja, conforme Hall (2011), a identidade cultural dos alunos é fortemente descentrada, fruto das numerosas interpelações postas para as culturas juvenis, em especial aquelas derivadas do mercado de bens e serviços para a juventude. Os alunos poucas vezes responderam ou narraram as situações tendo em vista comportamentos esperados de “aluno”, mas tendo em vista comportamentos esperados de jovens inseridos em determinadas culturas juvenis. É neste eixo, ser aluno e ser jovem, que parece estar situada a maior fonte de tensão com a escola, e a origem de muitas cenas de violência simbólica e preconceitos narrados de parte a parte, ou seja, tanto por alunos quanto por professores. Os alunos ali comparecem para viver suas culturas juvenis, conforme amplamente analisado em outros trabalhos, tais como ALMEIDA (2006), ABRAMO (1994) e GROppo (2000). A escolaridade obrigatória, cada vez mais ofertada em escolas de turno integral, bem como uma série de restrições ao espaço da rua, vai tornando a escola um lugar muito adequado para a vivência das culturas juvenis. Isso é particularmente evidente em grande parte das escolas onde a pesquisa desenvolveu-se, que possuem muitas turmas de adolescentes, o que propicia um convívio intenso, com troca de afetos, informações acerca de ídolos e preferências musicais, opiniões e debates sobre esporte, moda, beleza, festas, baladas, gírias, novidades da internet, etc.

É nesse compartilhamento de ideais que os jovens reforçam seu pertencimento às culturas juvenis, e encontram elementos que os aproximam. A escola não é o único local onde esse processo é vivenciado, mas ela é com certeza um local cada vez mais importante para isso, tendo em vista alguns fatores derivados das políticas públicas adotadas pelo Brasil nas últimas décadas: a obrigatoriedade de comparecimento dos jovens ao ensino fundamental, sob pena de chamada dos pais pelos conselhos tutelares; a ampliação do acesso ao ensino médio, com a oferta de vagas atingindo todas as regiões das grandes cidades; a implantação progressiva da escola de turno integral, que acolhe os alunos não apenas para as aulas, mas também para momentos de esporte, lazer, escrita das tarefas individuais, momentos de estudo em grupo, oficinas de teatro, atividades extraclasse, atendimentos individualizados para algumas situações. As escolas em que fizemos as observações são cada vez mais locais onde os alunos ampliam sua presença, e com isso de certa forma a elegem como local privilegiado para viver suas culturas juvenis, conforme analisado em diversos artigos da obra organizada por Borelli e Freire Filho (2008).

Dubet (1997), depois de experimentar o ofício de professor, lecionando durante um ano para crianças de treze e catorze anos em uma escola popular da França, considera que a comunidade adolescente está totalmente envolvida com seus problemas de adolescentes: namoros, amigos, entre outros interesses. E essa comunidade é, “[...] por natureza, hostil ao mundo dos adultos” (DUBET, 1997, p.225). Os alunos, de acordo com esse argumento, até podem simpatizar com um ou

outro professor individualmente, mas no coletivo a hostilidade à escola e tudo que a representa, por assim dizer, seria uma regra entre esses jovens. Essas considerações também foram trazidas pelos pesquisadores durante o relato quente e nas reuniões de avaliação das oficinas. Na comparação das falas dos alunos, em específico entre as falas dos pequenos e as falas dos alunos maiores, é notável o distanciamento entre um grupo e outro no que diz respeito às suas impressões sobre a escola. É como se “algo” tenha se quebrado nos espaços e/ou tempos da relação aluno e escola. Quando pequenos eles parecem “adorar” a escola, mas, na medida em que eles crescem, esse sentimento se modifica. Talvez, a violência das instituições, expressa em múltiplas formas, seja uma das respostas possíveis para os motivos dessa modificação (BAUMAN, 2013; DUBET, 1997; SANTOS, 2009).

10. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLHIDOS NAS URNAS – BAÚ DA VIOLÊNCIA E JOGUE AQUI O SEU PRECONCEITO

Como estratégia de coleta de dados foram disponibilizadas em cada escola participante duas urnas – uma denominada “Baú da violência” e a outra com a seguinte convocatória “Jogue aqui o seu preconceito”. O objetivo era que os participantes se manifestassem livremente acerca destes temas, sem a necessidade de identificação e sem restrição de forma de expressão, que poderia ser feita através de texto e desenhos. Salientamos que grande parte das sentenças coletadas foram transcritas na íntegra, respeitando a grafia utilizada pelos sujeitos.

Para a análise dos dados das urnas, foram considerados os elementos apresentados pelos grupos de pesquisadores, organizados pela equipe gestora por Região e Estado. Os dados foram organizados em seu conjunto, a partir de análise temática, que tomou como referência o roteiro para análise dos dados colhidos nas urnas¹.

¹ O roteiro adotado para análise considerou:

Dados gerais: - Temática descrita (violência, preconceito, preconceito ou violência); - Identificação do autor/autores do relato (sim/não); - Nível de ensino do autor do relato (fundamental/médio); - Sexo/orientação sexual/identidade de gênero do autor (es) do relato; - Formato (relato de experiência, carta, desenhos, outras formas de registros):

Sobre o relato:

I – Violência: - Alvo (próprio sujeito/próprio sujeito mais grupo que pertence/outras pessoas ou grupos/não específica); - Agressor (indivíduo, grupo, instituição); - Nível de ensino que pertence o(s) agressor (es); - Tipo de violência praticada (física, moral, sexual); - Lócus da violência: sala de aula/outros espaços (físicos ou virtuais); - Mo-

É possível identificar, em parte significativa dos casos, que os registros escritos e depositados fizeram referência à violência e ao preconceito como aspectos interligados. De forma geral, os bilhetes indicam que existem situações de violência e preconceito na escola, principalmente entre os alunos, bem como a necessidade de intervenções que possam dar conta dessas situações.

Baú da Violência

Os dados referentes ao Baú da Violência foram organizados conforme o roteiro de análise proposta e estão

tivação da violência (racial, gênero, religiosa, regional...); - Hipótese sobre a causa da violência cometida (sim/não): no indivíduo, no grupo, no sistema escolar, no grupo social, estrutural, na educação recebida, na classe social; - Tentativa de solução/encaminhamento (sim/não): Por parte de quem? (próprio sujeito, grupo de pertencimento, escola, família, outras instâncias); - Formas de encaminhamento (punitivo, dialogal, centrado em grupos ou sujeitos particulares); - Sentimentos provocados: desdobramentos/consequências relatados da violência sofrida (no sujeito, na escola, nas relações escolares, em outros espaços); - Sugestão do sujeito para solucionar tal (is) violência(s): (sim/não); - Qual encaminhamento é proposto (punitivo, dialogal, centrado em grupos ou sujeitos particulares).

II – Preconceitos: - Alvo (próprio sujeito/próprio sujeito mais grupo que pertence/outras pessoas ou grupos); - Agressor (indivíduo, grupo, instituição); - Nível de ensino que pertence o(s) agressor (es); - Tipo de preconceito praticado: - Lócus do preconceito: sala de aula/outros espaços (físicos ou virtuais); - Motivação do preconceito (racial, gênero, religiosa, regional...); - Hipótese sobre a causa do preconceito cometido (sim/não): no indivíduo, no grupo, no sistema escolar, no grupo social, estrutural, na educação recebida, na classe social; - Tentativa de solução/encaminhamento? (sim/não): Por parte de quem? (próprio sujeito, grupo de pertencimento, escola, família, outras instâncias); - Formas de encaminhamento (punitivo, dialogal, centrado em grupos ou sujeitos particulares); - Sentimentos provocados: desdobramentos/consequências relatados do preconceito sofrido (no sujeito, na escola, nas relações escolares, em outros espaços); - Sugestão do sujeito para solucionar tal(is) preconceito(s): (sim/não); - Qual encaminhamento é proposto (punitivo, dialogal, centrado em grupos ou sujeitos particulares).

organizados da seguinte forma: quadro por região e descrição e análise da região, considerando os seguintes aspectos quando identificados no material coletado: Agressores e vítimas, tipos de violência; Motivo da violência/preconceito; Hipótese sobre as causas da violência, Desdobramentos/consequências da violência sofrida, sentimentos envolvidos, propostas de enfrentamento/melhorar a escola.

No Quadro 37, a seguir, apresentamos os dados da violência encontrados na Região Sul.

Quadro 37 – Baú da Violência - Região Sul

Dados Gerais	Foram depositados no Baú da violência : 212 papéis com a descrição de situações de violências,	
VIOLÊNCIA	Principais Agressores:	Alunos;
	Principais vítimas:	Alunos;
	Tipos de violência:	Verbal (ofensa moral e xingamentos); e física; <i>Bullying</i> ; Violência institucional (principalmente relacionada à equipe gestora – supervisão e direção escolar)
	Local de ocorrência:	Sala de aula, pátio e corredores e arredores da escola.
	Motivação da violência:	Racial; gênero, características físicas; regionalismos, classe social, orientação sexual

Formas de enfrentamento	Mediação de professores e direção nos casos de <i>bullying</i> ; Mudanças na conduta de professores e direção Melhorar a relação professor-aluno Punição: Impedir o tráfico e uso de drogas na escola; revistar os alunos; Apoio do grupo de pertencimento; contar a própria experiência, para sensibilizar; Ocultar sua orientação sexual; participação familiar.
Sentimentos	Incômodo com a violência sofrida e/ou presenciada e testemunhada.

Quanto aos alvos, os dados da Região Sul indicam que os estudantes parecem ser as principais vítimas, mas também agressores, tanto no que diz respeito aos episódios de violência nas dependências da escola, quanto no entorno. Nas das situações descritas foi possível identificar que houve predomínio de relatos nos quais os sujeitos afirmam ter presenciado situações de violência; em menor número, relatos cujos autores afirmam ter sofrido violência, e um número mínimo de participantes contém a afirmação de que são autores de atos de violência. No caso do Rio Grande do Sul, aparecem alguns relatos de violência praticada pela equipe gestora da escola (supervisora) ou outros funcionários. Nestas situações, as principais vítimas foram os alunos e a violência foi geralmente psicológica, em forma de humilhação e xingamentos.

Os tipos de violência predominantes são a agressão verbal ou física, ofensa moral e *bullying*. Nas papeletas também foram feitas referência à violência institucional:

Tem várias violências, desde professores e diretores até alunos, pois o bullying está cada vez maior.

O que ocorre todos os dias são as brincadeiras bobas e agressivas, com palavras aos alunos que têm deficiência e as violências físicas por assuntos bobos, como exemplo pelo fato de só olhar a alguém e isso é comum aqui no colégio e as autoridades responsáveis do colégio não tomam nenhuma providência a qualquer respeito. Falta de respeito do vice-diretor com os professores, na frente dos alunos.

O espaço da sala de aula, os espaços coletivos da escola, e também a saída da escola são os locais onde há maior registro de ocorrências de violência. Quanto aos sentimentos provocados, esses ficaram implícitos em alguns relatos, como nos que seguem: *Não gosto de ver os outros sofrerem; atitudes vergonhosas, com o intuito de gozação; nem sempre conseguimos nos conter, e acabamos agredindo e sendo agredidos; agressão como um ato desagradável* (relatório da UFSC, 2014).

No que se refere à motivação para a violência, esta aparece como relacionada a preconceito racial, característica física, gênero e orientação sexual, regionalismos e classe social. Com referência às causas das violências, apareceu a indiferença dos responsáveis, que também pode ser pensada como um alerta em relação ao enfrentamento.

Quanto à solução ou encaminhamento para acabar com a violência, há relatos sobre o apoio do grupo de pertencimento. Aparece também a atitude individual, de relatar experiência de vi-

vência da violência para sensibilizar agressores e vítimas e, por outro lado, o entendimento por parte de alguns sujeitos de que as pessoas não devem publicitar sua orientação sexual, para evitar a violência. Houve manifestações de vontade de erradicar ou diminuir a violência verbal dentro da escola, com a finalidade de melhorá-la. Foi indicada também a redução da depredação, num esforço de preservação da escola. É possível perceber também a presença de uma confiança nas autoridades para que mudanças significativas ocorram: *acho que eles [autoridades] poderiam tirar esses alunos e puni-los*. Presença efetiva da autoridade, com enfoque punitivo para enfrentar a violência.

A seguir, apresentamos o Quadro 38 com os dados do Baú da violência encontrados na Região Norte.

Quadro 38 – Baú da Violência - Região Norte

Dados Gerais	Foram depositados no Baú da violência : e na urna Jogue aqui o seu preconceito 672 papéis com a descrição de situações de violências.	
VIOLÊNCIA/ PRECONCEITO	Principais Agressores:	Indivíduos ou grupos.
	Principais vítimas:	Colegas de escola, grupos, o próprio sujeito, o próprio sujeito mais o grupo ao qual pertence, outra(s) pessoa(s)
	Tipos de violência:	Verbal e física;
	Local de ocorrência:	Sala de aula, e demais locais da escola.
	Motivação da violência/ preconceito:	Características raciais, físicas e sexuais. Classe social.

Hipótese sobre as causas da violência/preconceito	Causas grupais: grupos adversários devido a tipos de música, crenças; Causas individuais: muito magro, muito gordo.
Desdobramentos/consequências da violência/preconceito sofridos	No próprio sujeito que sofre a violência e/ou o preconceito, nas relações escolares ou em ambas: evasão escolar, aumento da violência.

As categorias violência e preconceito são apresentados conjuntamente, tendo em vista que os relatórios das equipes de pesquisa nos Estados assim o fizeram. Os dados são organizados em: alvo, agressor, tipo de violência praticada, lócus da violência, motivação do preconceito e da violência, hipótese da causa da violência/preconceito cometidos e desdobramentos/consequências da violência sofrida. Os dados coletados na Região Norte indicam que a violência e o preconceito costumam se direcionar para os seguintes alvos: colegas de escola, grupos, o próprio sujeito, o próprio sujeito mais o grupo ao qual pertence, outra(s) pessoa(s). Os alunos relataram algum tipo de violência sofrida por eles na escola, como se pode ler a seguir:

Fui discriminado por causa da minha aparência, muito mesmo, que eu não queria mais ir pra aula por causa que eu me metia em muita briga. Diziam pro diretor, mas não adiantava. Eu até pedi pra minha mãe pra sair da escola.

Outros alunos relataram casos por eles presenciados, cujos alvos da violência foram seus colegas:

O meu relato foi do fulano e do cicrano. Ele (cicrano) e o beltrano chamaram o fulano de GUEY, mas o beltrano conversou com a diretora, e agora não chama mais o fulano de GUEY, mas o cicrano sim. E outra coisa, o beltrano não chama mais o fulano de GUEY, mas quando eles ficam discutindo, o beltrano diz: pelo menos eu não tenho uma mãe gorda e descabelada.

Quanto aos agressores, podem ser indivíduos ou grupos. No caso da violência praticada por apenas um indivíduo, exemplificamos na seguinte escrita: *eu chamei uma menina de baleia*. Sobre as agressões cometidas por grupos, os mesmos não são identificados, mas os relatos no plural indicam essa possibilidade:

Eles me irritaram tanto por causa que estão chamando a minha mãe de um nome que não gosto, ninguém gostava, que eu não aguentei quando eu vi de novo eu juro eu bati tanto nele que a diretora veio separar; então os primeiros anos foram os piores de minha vida.

Eu ligava pro que eu pensava, mas teve um dia eu não aguentei e explodi quando uma menina me irritou muito e não aguentei. Falei com meu pai e ele veio na escola e se não resolvesse ele ia resolver do jeito dele. E só assim que pararam de me xingar e hoje me dou bem com todo mundo.

Os tipos de violência referidos foram a verbal e a física. A primeira se apresenta como violência simbólica, como podemos constatar nos relatos a seguir:

Eles discutiram, aí o fulano chamou o cicrano de Branca de Neve porque ele é bem branquinho e o cicrano ficou constrangido e chamou o fulano de Baleia Assassina, como ele é gordinho e discutiram.

Eu sofria bullying na rua e na escola me chamavam de várias coisas como: palito, bicho-pau, seca, obesa.

A violência física sofrida ou presenciada na escola pode ser percebida no seguinte relato trazido por uma estudante:

Os meninos de todas as escolas que estudei sempre foi brigar, bater nele porque ele tem os lábios carnudos e também porque ele não vê inocência na pessoa e vai confiando e os meninos se aproveitam e batem nele. Eu já vi e tive que bater neles e acabei quebrando o braço de um e nariz de outro.

Quanto ao local onde a violência ocorre, podemos inferir pelos relatos que os espaços onde a violência acontece são as salas de aula e a escola como um todo. Os motivos do preconceito e da violência são diversos: a estigmatização em razão de características raciais, físicas e sexuais, como exemplificam os relatos a seguir:

O preconceito muito falado nas escolas [...], mais polêmico, que ocorre com frequência. Alunos que julgam o próximo pela cor de pele, ou pelo jeito e por outras coisas. Isso tudo é uma

tolice. Ninguém tem o poder de julgar ninguém, primeiramente os indivíduos têm que se olhar para si mesmo.

Eu vejo várias situações de bullying, racismo, principalmente julgam muito pela aparência. Aqui na escola eu vejo preconceito mesmo de professores, de alunos que ficam reparando os defeitos de certas pessoas.

Eu sofro muito porque sou magra, aí me chamam de seca, esquelética, lacraia e outros. Eu me sinto mal, tenho vontade de ficar isolada, sem ninguém me ver ou então engordar muito.

Alguns chamam os colegas de macaco, viado, burro etc. Em uma aula, um professor deu um exemplo em que os gays estavam incluído entre putas e ladrões. Pessoalmente acho que não havia necessidade de incluí-los em um exemplo que cita pessoa de pouca idade, já que ser gay não te torna mau caráter.

Outra motivação encontrada foi a classe social: *Eu já sofri preconceito de diversos tipos como preconceito por diferença de classe, já sofri por uma professora que falou que eu tinha hemorroida só porque eu estava em pé.*

As violências, na maioria das vezes, surgem como desdobramentos de representações/códigos cristalizados, produzidos historicamente no imaginário social. A partir daí, nota-se que as hipóteses sobre as causas da violência e do preconceito trazidas nos discursos dos participantes podem ser grupais ou individuais. No caso das hipóteses nas quais os preconceitos e as violências aparecem nos grupos há a observação, por parte dos participantes, do fenômeno. Eles acabam descrevendo aquilo que percebem, vivenciando, portanto, através de outra perspectiva, a de observador; *Em todo este tempo escolar já vi muitos tipos de*

violência, principalmente verbal. Sou roqueiro e tem funkeiros. Oferenda são eles. Mas roqueiros que estão nessas escolas estão nos ameaçando dentro dessa escola todos os roqueiros.

As violências e os preconceitos também aparecem como experiências que demandam pedidos de ajuda por parte dos participantes, denotando a falha da instituição em lidar com estes fenômenos que acontecem na escola: *Sofri preconceito na minha infância, pelo fato de eu ser muito magrinho. Ex: Gafanhoto; Grilo; Bicho-pau; Caveira. Foi constrangedor!, Que as pessoas parassem de zuar com a minha boca e minha orelha. Não aguento mais. S.O.S., governo. Me ajuda!*

Não há estatísticas que possam nos dizer exatamente quais são as causas exatas das violências e dos preconceitos no âmbito escolar. Desse modo, é mais seguro compreendermos esses dois fenômenos como interligados a outros que estão “fora” da escola. Mais coerente é falarmos que se expressam na escola de acordo com as demandas desse contexto. De acordo com isso, as hipóteses, mesmo se expressando entre “individual” e “coletivo”, têm fortes ligações com demandas de: violência intrafamiliar, de violências dentro do bairro ou dos bairros próximos à escola, com a propagação de preconceitos pelas mídias e principalmente pelo que alimenta esse ciclo, que é a reação em cadeia, o que torna o fenômeno com possibilidade de ser naturalizar e visto quando não se põe criticidade no olhar (UFAM, 2014).

Nos relatos, constata-se que os desdobramentos/consequências acontecem no próprio sujeito que sofre a violência e/ou o preconceito, nas relações escolares ou em ambas:

Isso não me chateava porque eu não ligava para o que os outros DIZIA. Eu ligava pro que eu pensava, mas teve um dia eu não aguentei e explodi, quando uma menina me irritou muito e não aguentei. Falei com meu pai e ele veio na escola e se não resolvesse ele ia resolver do jeito dele. E só assim que pararam de me xingar e hoje me dou bem com todo mundo.

Eu até pedi pra minha mãe pra sair da escola, emagreci 10kg e tentei não dar bola pra eles. Eles me irritaram tanto por causa que estão chamando a minha mãe de um nome que não gosto, ninguém gostava que eu não aguentei quando eu vi de novo, eu juro eu bati tanto nele que a diretora veio separar, então os primeiros anos foram os piores de minha vida.

A violência e o preconceito dentro do âmbito escolar podem se desdobrar, entre outras coisas, para os estudantes, na evasão escolar, na desmotivação para aprender, desmotivação para pensar e continuar projetos de vida, na violência entre colegas, na violência urbana, na violência intrafamiliar, na entrada e/ou continuidade no abuso de drogas, nas variadas demandas que envolvam a sexualidade humana (prostituição, banalização das vivências sexuais) e o sentimento de ser culpado pela condição em que se encontra. Além disso, temos professores desmotivados, corpo técnico engessado em ideias arcaicas e que não dão conta das demandas que chegam à escola (NJAINÉ; MINAYO 2003).

A seguir, apresentamos o Quadro 39 com os dados do Baú da violência encontrados na Região Nordeste.

Quadro 39 – Baú da Violência - Região Nordeste

Dados Gerais	Foram depositados no Baú da violência 336 papéis com a descrição de situações de violências.	
VIOLÊNCIA	Principais Agressores:	Adultos e crianças. Escola: (falta) da estrutura da escola (merenda/ manutenção); professores despreparados e com baixos salários.
	Principais vítimas:	As crianças. Alunos e grupos de alunos. Escola;
	Tipos de violência:	Verbal e física;
	Local de ocorrência:	Sala de aula, e demais locais da escola.
	Motivação da violência:	Características raciais, físicas, de gênero, de orientação sexual e de classe social.
Hipóteses sobre as causas da violência	Causas grupais: <i>Bullying</i> contra o diferente.	
Formas de enfrentamento	Punição; Polícia. Melhoria da estrutura das escolas: Melhoria na merenda, além de quadra de esportes, computadores;	

O relatório da Região Nordeste indica que em muitos momentos os estudantes se utilizaram dos baús para fazer denúncias e para manifestar sua indignação com a violência na escola. Esses conteúdos mostram a preocupação dos autores em denunciar situações de violência sofridas (relatório da UFBA). Os relatos fazem menção ao sentimento de raiva sentida pela vítima ao sofrer com as palavras dos colegas.

Quanto à identificação das vítimas de violência, a maioria dos conteúdos retrata crianças de uma maneira geral, sem especificar o sexo, demonstrando que a violência na escola está associada à violência contra crianças (relatório da UFBA). Quanto aos agressores, organizados por tipos de ações, o relatório regional identificou predomínio de ações individuais e, nos registros em que foi possível identificar um autor a identificação do autor demonstrou que as ações são praticadas por crianças, sem uma distinção clara de gênero (relatório da UFBA, Sergipe). Cabe destacar que a pesquisa no Piauí revelou que os participantes indicam a violência praticada pela escola, que se objetiva na falta da estrutura da escola (merenda/manutenção) que é compreendida como uma ação violenta por parte da escola em relação aos alunos, bem como manifestações de queixa sobre professores e seus métodos. São feitas também menções ao salário do professor.

Quanto ao local onde a violência ocorre, depreende-se pelos relatos que ela ocorre em salas de aula e em algumas áreas da escola (próximas a escadas, pátios).

Quanto ao tipo de violência reportada nos conteúdos, como já demonstrado nas Regiões Norte e Sul, observa-se o predomínio da violência física que, de acordo com a literatura, é a mais facilmente reconhecível e a mais relatada como tal pelos participantes; em alguns casos, chega até mesmo a ser significada como sinônimo de violência. Um aspecto interessante sobre os conteúdos refere-se à violência contra o patrimônio da escola, com relatos de casos de depredação e incêndio (relatório da UFBA, Sergipe).

No que se refere à motivação para a violência, há ênfase na relação com características raciais, físicas, de gênero, de orientação sexual e de classe social. Conforme informa o relatório regional: Através da análise mais detalhada das motivações para o exercício do preconceito (ou de violência) verificamos que estão relacionadas com as seguintes características físicas: ter a pele escura, ser magra, ter a boca grande ou o cabelo grisalho, ou com certas características como cabelo *de buxa*. Outro eixo de motivação, diz respeito às questões de sexo/gênero. (UFBA)

Quanto às hipóteses sobre as causas da violência trazidas nos discursos dos participantes, o *bullying* é indicado como um tipo de prática violenta que se orienta para os diferentes, para aqueles que destoam do grupo.

Com objetivo de apresentar propostas de melhorar a escola, foram indicadas manifestações com relação ao ambiente escolar: enfatizam a melhoria na merenda, além de quadra de esportes, computadores e outros. Foram encontradas também proposições de caráter punitivo, identificando a polícia como um agente de controle e combate à violência, que em alguns relatos aparecem vinculadas a práticas de crime.

A seguir, apresentamos o Quadro 40 com os dados do Baú da violência encontrados na Região Centro-Oeste.

Quadro 40 – Baú da Violência - Região Centro-Oeste

Dados Gerais	Foram depositados no Baú da violência 605 papéis com a descrição de situações de violências.	
VIOLÊNCIA	Principais Agressores:	Alunos
	Principais vítimas:	Alunos
	Tipos de violência:	Verbal e física; Indisciplina.
	Local de ocorrência:	Escola e arredores.
	Motivação da violência:	Racial; Gênero; Características físicas; Orientação sexual; Gênero musical.

O relatório regional indica que no Centro-Oeste, a estratégia do uso do Baú possibilitou que os indivíduos pudessem expressar suas opiniões acerca da violência vivenciada na escola, bem como para desabafar (relatório da UFMT). Os dados da Região Centro-Oeste quanto aos alvos indicam que os estudantes são as principais vítimas, mas também os agressores, no que diz respeito aos episódios de violência na escola. O relatório da UFMS reflete sobre a incidência de violência dentro da escola e a frequência com que isso ocorre, ilustrando com os relatos de alguns alunos:

Briga de galo no canto da escola ontem eu vi dois meninos brigando o menor bateu a cabeça.

*O meu amigo me bateu um colega já me machucou.
Ontem eu vi dois meninos brigando, o maior bateu no menor e o menor saiu chorando.
Já vi briga em todo lugar, na escola e na frente da escola.*

O Relatório da UFMS apresenta a manifestação de alunos que expressam situações em que sofreram *bullying* no ambiente escolar:

*Sim, eu e minha amiga, e minha outra amiga sofria bullying por um menino. Ele chamava nois de gorda e de preta, de branquela etc... Eu já vi dois meninos brigando e aconteceu violência física...nos sempre recebia apelido e por uma pessoa; o bullying (pode se transformar em uma dor muita grande, por isso se você sofre bullying, denuncie, não deixe que isso acabe com sua vida...respeite para ser respeitado.....
BULLIYNG NUNCA MAIS..II.*

A motivação racial para a violência aparece de modo predominante na região, seguida, das questões de gênero e aparência física. Como destaque nas motivações emergem questões culturais relacionadas ao gênero musical; neste aspecto foram encontradas manifestações aversivas direcionadas tanto a um determinado estilo musical, quanto aos seus apreciadores: *Eu não gosto de funk. Que abolicem o funk do Brasil. Respeito é bom. Contra funkeiros mal-educados.*

Destacam-se nos relatos que os alunos que sofrem violência e os que praticam violência são estudantes que, via de

regra, frequentam a mesma escola, enfatizando o caráter relacional dessas situações. Os tipos de violências que predominam são a agressão verbal, física e ofensa moral. Cabe destaque a análise no relatório regional da UFMS: A categoria cujo nome é “sofreu agressão verbal” diz respeito aos entrevistados que, de alguma forma, foram vítimas de xingamentos, apelidos ou palavras ofensivas. Ainda que aquele que praticou tenha, de alguma maneira, achado normal ou colocado o termo em tom de brincadeira, sabemos que esses comportamentos se incorporam à vida do indivíduo.

Há nos relatos o registro da indisciplina como forma caracterizada de rompimento de regras de convivência no ambiente escolar, que ela prejudica as relações, que deve, em tese, ser evitada por todos.

O espaço da sala de aula e os arredores da escola são os locais onde a violência registra maior ocorrência.

A seguir, apresentamos no Quadro 41 os dados do Baú da violência encontrados na Região Sudeste.

Quadro 41 – Baú da Violência - Região Sudeste

Dados Gerais	Foram depositados no Baú da violência 602 papéis (429 com escritos; os demais com escrito e desenho).
---------------------	---

VIOLÊNCIA	Principais Agressores:	Estudantes e Docentes.
	Principais vítimas:	Estudantes e Docentes.
	Tipos de violência:	Violência verbal e violência física; Insitucional; <i>bullying</i>
	Local de ocorrência:	Sala de aula, e demais locais da escola.
	Motivação da violência:	Causas banais. Questões raciais.
Hipóteses sobre as causas da violência	Família; Aspectos individuais; Uso de drogas; Indisciplina e vandalismo.	
Sentimentos	Tristeza, mágoa, vergonha. Ressentimento e medo.	
Formas de enfrentamento/ encaminhamento	Punição. Intervenção dos profissionais da equipe escolar . Postura dialogal.	

Na Região Sudeste, a análise das urnas por escola organizou material escrito e expressões através de desenhos, como a consigna “O que você pensa sobre violência na escola?” Os pesquisadores registraram nas urnas manifestações contrárias à violência com o uso de expressões com rejeições, críticas e protestos às práticas violentas. Houve também o registro de manifestações de enaltecimento à violência, como meio de expressão e resolução de conflitos. Também registraram manifestações de banalização da violência e de resignação diante do quadro vivido, como se não houvesse formas de alterar essa condição, como que ela já estivesse incorporada ao universo escolar:

Violência é uma coisa normal hoje em dia, pra quem estuda em escola pública qualquer coisa que você faz é motivo de raiva, intriga que leva a agressão de ambas partes. E nem o prof. (a) sai do ranking, alguns alunos já agrediram professores não só moralmente, mas também corporalmente. É nisso que o mundo está se transformando?

Os participantes utilizaram essa oportunidade para expressar o que entendem por violência, buscando construir definições que apontavam para os aspectos negativos da violência, como um ato ruim, covarde e cruel. De acordo com os pesquisadores (relatório da UFU), tais resultados mostram não apenas uma compreensão unidimensional como também redução maniqueísta do termo, ou seja, atrelando-o a uma adjetivação que remete ao mal.

Quanto aos sentimentos relatados por experiências vividas ou presenciadas, predominam a tristeza, a mágoa, a vergonha, o ressentimento e o medo.

Quanto aos tipos de violência, os dados indicam o que já aparece nas demais regiões do país, com predomínio da violência física e da verbal, com ofensas morais. De acordo com o relatório regional, nos registros “há menções diretas à violência simbólica e psicológica” (relatório da UFU). Também cabe destacar relatos que buscam qualificar os dois tipos de violência, identificando a finalidade de intimidar e de manter um *status* através da agressão física. Apontam as violências travestidas de brincadeiras, que culminam em agressão. Nesses relatos emergem a ideia de que a direção da escola não se envolve para resolver estas questões:

A violência na escola acontece quando duas ou mais pessoas não se entendem. E como ela quer parecer o fodão para as outras pessoas, os colegas e os amigos até para parecer fodão o forte para as meninas, eles acabam brigando, por estilo de honra, com medo de ser chamado de medroso quando é chamado para briga, e ficam se peitando e chingando, até... Também tem a violência, pelo tipo de “brincadeira”. Que um aluno (ou mais) chato, que geralmente que não faz nada, que passa o tempo se divertindo com brincadeiras bobas, que machucam, de violência. Geralmente escolhem o (os) aluno (os) que ficam na sua, que estudam, os que são da “paz”, mas se forem aqueles que não levam desaforo para casa, que segura até um certo tempo que nem eu! Acabam brigando. Às vezes chamam a diressão, mas quase sempre nunca muda, não faz nada a direção. É por isso que brigam. As brincadeiras geralmente, também são mental e física que é o bullying.

De modo minoritário, porém significativo, em alguns relatos há indicativo da violência institucional, praticada por professores, funcionários e direção da escola, informando de uma relação entre professores, estudantes e direção que se objetiva pela agressão verbal.

Quanto às hipóteses sobre a causa da violência cometida, os participantes apontaram a família como responsável pela violência no ambiente escolar. Também as causas da violência estão associadas a um tipo de características individual como fraqueza, maldade, irracionalidade e ao uso de drogas. Também aparece nas manifestações a associação da violência à indisciplina e ao vandalismo, o que é avaliado pelos pesquisadores como pernicioso porque “reduz

a violência à incivilidade, materializada principalmente no ato de depredar” (relatório da UFU). Quanto à informação de quem são os principais agressores, na Região Sudeste a pesquisa indicou que são os estudantes que mais agredem e também destaca-se a presença de grupos de estudantes como aqueles que mais realizam práticas violentas, como é possível ser observado nos relatos a seguir:

As escolas estão se tornando um campo de batalha para as gangues, e isso tem aterrorizado muito aqueles que vêm na escola com o objetivo de ter um futuro melhor.

Os menino de hoje em dia só querem saber de brigas de gangue esses caras são covarde porque eles não vão sozinho vem com gangue mas quando uma pessoa da gangue briga pergunta se eles vão atrás ninguém aparece.

Como vítimas da violência, também predominam os estudantes. Houve manifestações nas urnas indicando que os professores também são alvo da violência nas escolas. No que se refere à motivação para a violência na escola, o que emerge, na maioria dos relatos, é a questão racial. Também de forma significativa a violência aparece relacionada a eventos banais (de acordo com os estudantes), a situações que poderiam ser resolvidas de forma pacífica e consensual. As motivações também apontam para conflitos nos relacionamentos afetivos e amorosos entre os estudantes:

Os alunos estão casando briga atoa só por causa de homem e por causa de mulher. Principalmente as meninas que estão brigando atoa por

causa de namorado, eu acho um absurdo uma coisa dessas as meninas e maiores batendo em meninas menores que elas só por causa de namorado. Os meninos que falam que só estão com as meninas só para ganhar popularidade isso é uma palhaçada eu não gosto de briga, mais eles estão se matando por causa de uma namorada ou um namorado.

Com objetivo de apresentar propostas de enfrentamento à violência na escola, prevalecem as propostas punitivas, com maior rigor nas legislações e nas penalidades, valorização daquele que é trabalhador. Há sugestão de presença efetiva de policiais na escola. Alguns indicam que o corpo docente e direção da escola deveriam ser mais presentes e ter uma intervenção mais efetiva nos casos de violência na escola:

[...] Nos dia de hoje não esta adiantando, nem fala com a diretora, porque ela com medo do aluno (agressor) também não faz nada. O diretor deveria tomar uma providência pois isso e orrível.

[...] Acho que o diretor deveria tá mais na escola porque ele agente só ve ele 2 vezes na escola ele deveria colocar policiais na porta da escola e ele quem fala mais bacho quando ele tive falando com alunos [...].

Também são identificadas propostas que apontam para o diálogo. Embora tais propostas apareçam, é possível compreender que ainda não há clareza de como isso pode ocorrer, mas enfatiza a condição de jovem/adolescente que precisa de con-

versa, orientação e apoio dos adultos. Os estudantes, em seus relatos, também referem à responsabilidade dos adultos e das autoridades para enfrentar a violência na escola:

[...] Quando dizemos violência na escola 99,9 % dos casos se tratam de adolescentes (de menor) ou seja a grande maioria que não pode ser preso, o que na minha opinião também não seria o melhor a se fazer, mais a questão é, para se resolver tal questão deve ser certificar que estamos lhe dando com menores e com seres humanos, não basta envergonhá-los, criar pena para menores. Para acabarmos com esses tipos de violência em escola cabe todos nós educarmos melhor nossos filhos e também cabe ao governo proporcionar mais palestras nas escolas pois o problema não está nas estruturas dos ambientes públicos e sim na sociedade.

Jogue aqui o seu Preconceito

Os dados referentes à investigação do preconceito na escola foram organizados conforme o roteiro da análise proposta e se realizou da seguinte forma: quadro por região e descrição e análise da região considerando os seguintes aspectos, quando identificados no material coletado: agressores e vítimas, local de ocorrência, tipos de preconceito praticados; motivação do preconceito; hipótese sobre as causas do preconceito cometido; sentimentos envolvidos, tentativas de solução/encaminhamento; propostas de enfrentamento; desdobramentos do preconceito vivido.

A seguir, apresentamos o Quadro 42 com os dados da caixa “Jogue aqui o seu preconceito” encontrados na Região Sul.

Quadro 42 – Jogue aqui o seu preconceito – Região Sul

Dados Gerais	Foram depositados na caixa Jogue aqui seu preconceito 217 papéis com relatos e definições sobre preconceito.	
	Principais Agressores:	Estudantes
PRECONCEITO	Principais vítimas:	Estudantes; gays e lésbicas; Pessoas pobres, deficientes, Pessoas com dificuldades de aprendizagem; Preconceito por aparência física;
	Tipos de preconceito	Racismo; Orientação sexual/gênero; Preconceito de classe social
	Local de ocorrência:	Não informado.
	Motivação para o preconceito	Orientação sexual; Características raciais e étnicas – negros e indígenas, físicas; diferenças regionais.
		Classe social;
Sentimentos	Incômodo pelo preconceito sofrido ou presenciado	

Formas de enfrentamento	Denunciar os preconceitos; Mudanças nas relações na escola; Impedir ou limitar o funk; Respeito às diferenças; Cada um faz a sua parte; Iniciativas de âmbito individual e da vontade.
--------------------------------	---

Os participantes da pesquisa consideram o preconceito como uma forma de violência ou como produtor de violências. Em várias situações os estudantes relataram ter sofrido, bem como ter presenciado situações relacionadas ao preconceito. Conforme os papéis depositados, verifica-se a relação entre violência e preconceito principalmente no que se refere ao preconceito racial e orientação sexual. Nas frases ou textos, alguns poucos indicam ter algum preconceito; a maioria refere ter presenciado situações de preconceitos e de ter sofrido preconceito na escola.

Os tipos de preconceito que os participantes reconhecem, e que são relatados, são o racial e de orientação sexual, como nesses registros: *viado, homossexual e gay; e eu não gosto de negros porque eles fedem, pretos – cafezinhos, pessoas de outra cor, indígenas.*

As principais vítimas/alvos são gays e lésbicas, e também negros e indígenas. Também há manifestações de preconceitos com relação às características físicas (gordos, magros, baixinhos, com óculos) pessoas com dificuldades de aprendizagem, pessoas com deficiência e pertencentes a algumas religiões. Há registro de preconceito de classe social, dirigido aos pobres e pessoas que migram de outros Estados e outras Regiões do país.

Alguns registraram preconceitos aos adeptos e simpatizantes do *funk* e dos *rolezinhos*. Inclusive nas propostas de enfrentamento do preconceito na escola há registro de que se deve restringir a prática do *funk* na escola, ou seja, enfrentar o preconceito com manifestação de preconceito.

As situações de preconceitos relatadas envolvem os alunos, professores e funcionários das escolas.

No que se refere às causas dos preconceitos, informam que há falta de educação, opressão e dominação na relação entre os alunos e destes com os professores. Entre os sentimentos manifestados aparecem registros de que os preconceitos produzem uma redução nas relações e limitações afetivas, como se observa neste relato: *de achar que só porque abraço meu amigo significa que eu quero ficar com ele. É SÓ AMIZADE, MEU DEUS!*

As soluções e formas de enfrentamento não aparecem explicitamente: ocorrem manifestações de vontade de mudar essa realidade, na perspectiva de que depende de iniciativas pessoais e de âmbito individual. Indicam uma necessidade de mudança, sendo que esta, na maioria das vezes, aponta uma escola sem preconceitos como a escola ideal. Alguns relatos sugerem a necessidade de denúncias e enfrentamento dos preconceitos. Indicam a necessidade de respeito dentro das relações interpessoais, sem abertura para xingamentos; apontam para mudanças nas relações dentro da escola.

De forma geral, os bilhetes indicam que há situações de violência e preconceito na escola, principalmente entre os alu-

nos, sugerindo a necessidade de intervenções que possam dar conta desses problemas: *Me incomoda o preconceito, as brigas que ocorre na escola, e muitas vezes a falta de respeito tanto com os professores como com os alunos.*

A seguir, apresentamos o Quadro 43 com os dados da caixa “Jogue aqui o seu preconceito” encontrados na Região Nordeste.

Quadro 43 – Jogue aqui o seu preconceito – Região Nordeste

Dados Gerais	Foram depositados na caixa Jogue aqui seu preconceito 373 papéis com relatos e definições sobre preconceito.	
PRECONCEITO	Principais Agressores:	Não identificados nos relatos; indivíduos e grupos
	Principais vítimas:	O sujeito e o grupo a que pertence
	Tipos de preconceito	Racial; Características físicas. Orientação sexual. Prática de <i>bullying</i> ;
	Local de ocorrência:	Sala de aula e outros espaços da Escola.
	Motivação para o preconceito:	Características raciais. Características físicas. Orientação sexual/gênero.
Hipótese sobre as causas do preconceito cometido.	Ambiente escolar favorece; Comportamento do grupo.	

Formas de enfrentamento	Punição; Vigilância – seguranças e câmeras. Aceitação da diferença;
--------------------------------	---

A análise do conteúdo das manifestações indica que muitos dos participantes manifestaram suas experiências com o preconceito como vítimas ou como autores. Em várias situações os estudantes relataram ter sofrido, bem como também ter presenciado situações relacionadas ao preconceito. As caixas puderam ser utilizadas como um canal de denúncias ou com a finalidade de desabafo do próprio sujeito. O local de ocorrência de situações de preconceito e violência é a sala de aula e outros espaços da escola. Os dados coletados na Região Nordeste indicam que o preconceito costuma se direcionar para os seguintes alvos: o próprio sujeito que narrou sua vivência e o grupo ao qual pertence, outra(s) pessoa(s). Quanto aos agressores, podem ser indivíduos ou grupos; na maior parte dos relatos não há identificação de autores. Os tipos de preconceito que aparecem com maior ênfase referem-se à prática de *bullying*, que aparece como uma forma geral de preconceito, servindo para narrar situações diferentes, como nos conteúdos abaixo: *Eu acho que tem muitos casos de bullying tipo chama de gay, branquinhos, pretinhos etc. dentro da própria escola.*

Também emerge de modo significativo o preconceito racial e de orientação sexual, e relacionado às características físicas como nesses registros:

*Eu não gosto de preto pois eles são chatos ok!!!!
Muitas pessoas me chamam de gay. Os caras ficam me chamando de FAUSTO SILVA, PEITO*

DE MULHER, OBESO, APELIDOS FEIOS. E quando resolvo devolver a ofensa, querem me bater. Queria que isso fosse resolvido! Obs: eles não me chamam direto.

Preconceito. Sofro preconceito por ser magra, pobre.

As motivações do preconceito são diversas: a estigmatização em razão de características raciais, físicas e sexuais, e, em alguns casos, apareceu uma sobreposição entre motivação racial e características físicas. Os relatos a seguir exemplificam as motivações do preconceito:

O meu preconceito é o W. elle é muito afeminado. Os pais delle deve ter vergonha, pois elle deveria ser homen de verdade e o q eu acho... viado.

Preconceito: todo mundo me xama de gordo.

Raiva de negros. São ameaçadores. Eu não gosto de negro.

Os participantes da pesquisa não são muito explícitos quanto às causas do preconceito; nos relatos, nenhuma delas se relacionava claramente a um determinante econômico ou de classe social, ou do sistema educacional escolar. As pistas mais claras sobre as causas recaem, sobretudo, no ambiente escolar e no comportamento de grupo que, por vezes, debocha, ri e faz piada e por outras, agride os que são considerados fora dos padrões do grupo (relatório da UFBA). Quanto às propostas de encaminhamentos ou enfrentamento, emergem em alguns relatos o

pedido por maior punição e vigilância na escola com a presença de seguranças e de câmeras para coibir a prática de preconceito. Em alguns relatos aparecem manifestações na direção da aceitação das diferenças e resgate da condição de igualdade e valorização do outro.

A seguir, apresentamos o Quadro 44 com os dados da caixa “Jogue aqui o seu preconceito” encontrados na Região Centro-Oeste.

Quadro 44 – Jogue aqui o seu preconceito – Região Centro-Oeste

Dados Gerais	Foram depositados na caixa Jogue aqui seu preconceito 535 papéis com relatos, desenhos e noções sobre preconceito.	
PRECONCEITO	Principais Agressores:	Estudantes
	Principais vítimas:	Indivíduos mais frágeis (estudantes)
	Tipos de preconceito	Racial; Características físicas. Orientação sexual /gênero
	Local de ocorrência:	Sala de aula e outros espaços da Escola.
	Motivação para o preconceito:	Características raciais. Características físicas. Orientação sexual/gênero.

Os dados da Região Centro-Oeste refletem que muitos alunos já sofreram ou presenciaram algum ato de preconceito dentro do ambiente escolar ou fora dele. Os depoimentos retrataram o sentimento e percepção dos jovens em relação à violência

e ao preconceito. Também houve manifestações de denúncias e expressão de insatisfação com a escola. Em suas falas, fica nítido a percepção de violência e preconceito como algo negativo na vida das pessoas, tanto por parte de quem já sofreu violência ou preconceito quanto de quem disse ter presenciado (relatório da UFMS):

Muitas vezes a muitos casos de violência, alunos que brigam com outro, pessoas novas que chegam à escola que já são motivo de piadas. Bullying, Violência não são coisas boas de fazer com os outros, dependendo da maneira que você, se é baixo, alto, gordo, magro, se é pobre, rico isso não faz você inferior, ou melhor; com os outros, ninguém deve julgar; maltratar ninguém, pois não faça coisas que você não gostaria que fosse com você.

O local de ocorrência de situações de preconceito e violência é a sala de aula e outros espaços da escola. As frases coletadas nas urnas refletem significativamente que a vítima também pode ser o agressor. Existem alunos que praticam e sofrem violências e preconceito na escola. Os sujeitos com características de fragilidade podem facilmente ser estigmatizados pelos colegas, tornando-se alvo de perseguição no ambiente escola. Como pode-se observar (relatório da UFMS) nos exemplos verbalizados por alguns alunos a seguir:

Sim. Ate eu fiz isso com uma menina deficiente física todos os dias em zoava com ela na ultima

vez eu fui para há policia eu e minha avó quase fomos para a cadeia, então eu fui na casa da mãe dela e conversei com a mãe e eu pedi desculpas falei que eu nunca mais faria isto.

Sim. Ofendendo por alunos que davam apelidos a mim e que me ameaçavam de morte e me seguiam na saída mais agora eles não fazem isso so me chamam de boyolha.

Sim. Eu já vivi duas violências na escola por causa de bobeiras e já fui xingado muitas vezes na minha rua de casa e as vezes aqui na escola também sofro bulyn e no quarto ano em 2013 meu professora de educação física ele me xingou de jegue eu fiquei tam .(sic.)bravo que quase mandei tomar no cu, mais eu não.

Os tipos de preconceito que os participantes reconhecem, por terem presenciado ou por terem sofrido, e que são relatados vinculam-se às características físicas que apontam preconceitos em relação à altura, peso corporal, entre outros adjetivos relacionados à imagem do indivíduo, as questões raciais e de orientação sexual e gênero, como nesses registros (relatório da UFMT): *Bo-link contra pessoas que é mais cheinhos; Michom de gordo, baleia bola de e; Esses negros só ficam roubando os brancos nessa merda de escola morte os negros kkk.*

Chama atenção nas questões de preconceito de gênero e que solicitavam providências, a manifestação das meninas que reivindicam o direito em participar dos torneios de futebol, que na escola está restrito aos meninos (relatório UFMT). *As meninas não podem jogar bola e isso é um preconceito muito ruim. Os meninos podem e acham que meninas lindas não podem. Esse é meu preconceito. Obrigada por ler.*

Destaca-se o preconceito ao estilo musical, na qual as sentenças manifestaram ódio e intolerância para determinado estilo de música: *Funkeiros mal-educados retardados (funkeiros). Patricinhas e makoeiros que ficam em frente da escola (funkeiros). Tenho preconceito contra funkeiros, odeio funk!* (relatório da UFMT)

Quanto à motivação, elas estão relacionadas aos tipos de preconceito, com motivações raciais, de gênero, características físicas e classe social. Não constam nos relatos indicações de formas de enfrentamento ou de encaminhamentos para as situações de preconceito, mas reiteramos que as cartas escritas pelas meninas de uma escola, reivindicando o direito a jogar futebol podem ser compreendidas como uma proposta de construir diálogo e consensos sobre situações de preconceito e violência na escola.

A seguir, apresentamos o Quadro 45 com os dados da caixa “Jogue aqui o seu preconceito” encontrados na Região Sudeste.

Quadro 45 – Jogue aqui seu preconceito – Região Sudeste

Dados Gerais	Foram depositados na caixa Jogue aqui seu preconceito 371 papéis com relatos e definições sobre preconceito.
---------------------	---

PRECONCEITO	Principais Agressores:	Não especificado
	Principais vítimas:	O negro, o deficiente físico, o gordo, o magro, o gay, o pobre.
	Tipos de preconceito	Características físicas; racial. Classe social.
	Local de ocorrência:	Ambiente escolar.
	Motivação para o preconceito:	Estética, racial.
Sentimentos		
Formas de enfrentamento	Repressão e criminalização Mobilização dos jovens Diálogo	

A pesquisa na Região Sudeste indica que os estudantes que se expressaram através das urnas utilizaram esse meio para expressar rejeições, críticas, protestos com relação ao tema do preconceito, além de manifestações, em alguns casos, de forma emotiva e ressentida. De acordo com os relatos é possível identificar que os alunos percebem o preconceito como um problema social, que não está restrito ao ambiente escolar. A maior parte das manifestações indica que os estudantes rejeitam, criticam e protestam contra o preconceito, como pode-se observar no relato abaixo:

Eu penso que é um desrespeito com os outros porque somos todos iguais.

Que é discriminação com os gordinhos, os magrinhos, baixinhos, altos.

Preconceito pra mim é quando uma pessoa fica discriminando a outra chamando de negro, gay, etc.. Isso pra mim é uma palhaçada porque nois

tudo somos irmãos.

Eu penso que tem que sentar o pal em todo mundo que incher o saco nesse capeta toma no cú inferno nois e a desgraça do crime nesse capeta desgraça.

Outro problema ocorrido em escolas é o preconceito seja ele com cor, estilo ou orientação sexual. Cada um tem suas escolhas e vidas, cada um é cada um, e todos deveriam respeitar e não ficarem debochando um do outro. Cada um faz uma graça, ri de uma pessoa, como se aquilo fosse bonito. Acho uma palhaçada. Eu não curto isso, Isso deveria mudar o máximo.

Os alvos identificados como vítimas de preconceito indicam que estes são os negros, os deficientes físicos, os gordos, os magros, os *gays*, os pobres, ou seja, quase sempre os “outros”. As características físicas dos sujeitos são muito comuns para identificar os alvos de manifestação de preconceitos. Também as características da sexualidade e a suposta fragilidade de comportamento ou dificuldade de inserção de um ou outro sujeito nas interações sociais são alvos de preconceitos (relatório da UFU).

Na análise dos relatos que continham experiências preconceituosas presenciadas e/ou vivenciadas, percebemos uma confusão entre preconceito e *bullying*, fenômenos que os alunos consideram sinônimos. Situam o preconceito como falta de respeito e de educação e o *bullying* como algo ruim, apelando aos sentimentos religiosos para fazerem críticas ao preconceito e ao *bullying*.

O local de ocorrência de situações de preconceito identificado de forma explícita em alguns relatos foi o ambiente

escolar. Os tipos de preconceito que se destacam na Região Sudeste são relacionados às características físicas, seguido do preconceito racial e também de classe social. A motivação para o preconceito que aparece com mais frequência nos registros é de ordem estética, principalmente, com relação à obesidade. Em diversos casos aparecem episódios em que o sujeito é apelidado de *melancia*, *baleia*, *bola de futebol*, *gordo*. Em segundo lugar, destaca-se o preconceito racial, com registros de alunos chamados de *macaco* e *pretona*.

Alguns poucos escritos expressam elogio de práticas violentas e preconceituosas, mesmo em menor número, merecem registro, pois refletem algum tipo de pensamento sobre o tema em estudo. Nesses escritos há o elogio à violência física e sexual como resposta ao problema, bem como manifestações de apoio às práticas de discriminação e preconceito. De acordo com os pesquisadores esses escritos “podem ser interpretados como expressões reais de intolerância e agressividade de alguns sujeitos, ou, também, serem entendidos como exibição do caráter transgressor comum à juventude. Assim, cabe o entendimento de que os elogios ao crime e às práticas violentas e preconceituosas podem representar a contestação e o desafio às autoridades postas na escola, incluindo os pesquisadores” (relatório da UFU).

Há nos registros coletados expressões de resignação com a violência e os preconceitos, apontando para uma banalização desses fenômenos no cotidiano. Essas manifestações refletem uma interpretação pessimista das pessoas e da sociedade, ressaltando o egoísmo, o individualismo e a ignorância como causas

do problema, como se observa no registro abaixo: É um mundo capitalista não tem como fugir disso. E não adianta falar com adultos, professoras e etc. não ajuda muito como as pessoas pensam. As pessoas são assim movidas pela aparência física e estética poucos se diferenciam disso.

Os registros de rejeição, críticas e protestos trazem em seu bojo intenções de propostas para enfrentar o preconceito. Nos relatos, é possível identificar encaminhamentos e formas de enfrentamento que apontam para práticas autoritárias e criminalizadoras, propondo punições severas aos autores de preconceitos. Alguns indicam que a estratégia dialogal é a mais adequada para o enfrentamento do problema e que estes devem ser conduzidos pelos próprios estudantes e os profissionais da escola, com ênfase à responsabilidade dos gestores da escola. Cabe destacar uma manifestação que indica a necessidade da mobilização social para enfrentar os preconceitos, principalmente a mobilização da juventude: *Na escola a vários tipos de preconceitos entre alunos e isso só irá acabar quando se mobilizarem para chamar a atenção dos jovens sobre o quanto isso é perigoso, pois acaba com a auto-estima das pessoas.*

11. PROPOSTAS DE ENFRENTAMENTO

A proposição de formas de enfrentamento da violência e preconceito na escola é um dos objetivos e desafios desta pesquisa. O estudo levantou duas fontes de dados a respeito de como a escola pode enfrentar tais temáticas: a primeira, a partir do levantamento bibliográfico realizado pelas 10 universidades públicas; a segunda, vivenciada por estas universidades nos diferentes contextos escolares do Brasil, deu voz aos sujeitos da comunidade escolar.

Tais fontes de dados trouxeram leituras e parâmetros (teóricos e de campo) imprescindíveis para a necessária problematização dos aspectos centrais da pesquisa em questão, viabilizando assim algumas proposições que serão apresentadas ao término deste item.

Dessa forma, esta etapa do relatório será composta de apresentação das duas fases da pesquisa (levantamento bibliográfico e pesquisa de campo), e de proposições de enfrentamento suscitadas a partir dos dados coletados e problematizados.

Levantamento bibliográfico

A análise do material pesquisado pelas universidades participantes possibilitou identificar tentativas de enfrentamento, mas que não caracterizam propostas combinadas que

compreendam a realidade nacional. De acordo com os dados encontrados, diversas propostas são realizadas por distintos setores governamentais, porém não se evidencia articulação entre elas. Como exemplo, destaca-se o indicado pelos pesquisadores da UFBA, que relatam que quase 80% dos estudos não citam estratégias de enfrentamento da violência e do preconceito pautadas em ações sistematizadas.

A necessidade de implantação de políticas públicas que enfrentem o preconceito e a violência na escola aparece em alguns dos estudos relatados. Destacando a necessidade de propostas que orientem a formulação de políticas públicas, registra-se o artigo de Abramovay, Cunha e Calaf (2009, p. 435), que em suas considerações finais recomenda que “Toda política pública deveria ser embasada em conhecimentos concretos sobre a realidade, advindos de instrumentos como pesquisas e diagnósticos”. Destaca que as políticas públicas, construídas a partir de resultados de pesquisas e estudos, devem ser acompanhadas e avaliadas a fim de poderem apresentar modelos para uma política mais ampla.

Os relatórios das universidades participantes da pesquisa que identificam a preocupação com as políticas públicas não apontam ações específicas, mas a ênfase na formulação de tais políticas para o enfrentamento da violência e preconceito na escola, bem como que estas se pautem por proposições voltadas para a recuperação do valor à vida, com propostas não paternalistas para a população economicamente carente, associadas à construção de uma cultura de paz que promova o

diálogo e valores de reconhecimento da diversidade humana nas escolas e na comunidade.

Para que se eleja a escola como principal polo de transformação social para o enfrentamento da violência e dos preconceitos que ali circulam, é preciso que sejam produzidas políticas públicas pelos órgãos centrais (segundo relatórios da UFPE e da UFRJ). Esses órgãos compreendem a escola como um agente potente de transformação social, o que faz com que muitas das estratégias de enfrentamento sejam focalizadas na escola. Cabe aqui refletir sobre uma contradição apresentada pelos pesquisadores da UFU, que destacam que muitos artigos buscam identificar situações potencializadoras da violência, principalmente nas famílias, mas ao apontar as estratégias de enfrentamento, voltam-se para a escola, na sua maioria qualificadas como ações de prevenção. Parece, portanto, que embora não se reconheça na escola a produção e reprodução da violência, institui-se nela uma função redentora, como locus de prevenção dos problemas sociais.

Dentre as inúmeras proposições de enfrentamento da violência e do preconceito que emanam da escola, destacam-se a capacitação e formação continuada de professores e dos demais atores da escola. As propostas indicam que essa melhor formação de professores deve ocorrer nas licenciaturas e em programas de formação continuada, compreendida como a principal forma de enfrentamento e busca de soluções para a violência e os preconceitos. As propostas de capacitação apresentam-se em duas dimensões: uma que indica a necessidade de capacitação

e preparo dos professores e outros agentes escolares para lidar com as situações de conflito e/ou a identificação/acolhimento dos alunos (vítimas de violência). A outra surge de propostas de educação permanente de professores para o uso de novas modalidades e tecnologias de ensino, com a superação de preconceitos e moralismos. Aqui cabe destacar o trabalho de Roselli-Cruz (2011) que propõe, como ação de enfrentamento, trabalhar o “palavrão” como estratégia para o ensino da educação sexual, diminuição da agressividade e da homofobia. A autora refere que o “palavrão”, e seu polissêmico significado, é uma ótima atividade a ser contemplada no projeto psicopedagógico das escolas do ensino fundamental e médio. Contudo, ressalta que os professores, de maneira geral, ainda não estão preparados para esse trabalho, cabendo à escola preocupar-se com a questão por meio de treinamentos e muita discussão com os pais dos alunos.

Os autores indicam como eixo central a formação de professores por meio de encontros e grupos de reflexão em escolas, cuja finalidade consistiria em trabalhar a aprendizagem de valores associados à sexualidade e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam o enfrentamento da homofobia e outras formas de discriminação na escola. A falta de preparo dos professores também é observada para o processo de inclusão de alunos com deficiência, aspecto que é apresentado como a importante fonte geradora de estresse na profissão docente (CARVALHO; MUSIS, 2010).

Para o enfrentamento de violência e preconceito no recorte das relações raciais, questões étnicas e populações

rurais, os estudos apontam para a necessidade de os currículos de formação inicial de professores abandonarem propostas pedagógicas baseadas no monolinguismo e se abrirem para uma abordagem multilíngue. Propõem também ações na direção de formação inicial e continuada de professores sobre relações raciais.

Alguns autores sugerem que as universidades, juntamente com as escolas, organizem programas de apoio aos professores, tanto no sentido de uma formação continuada na perspectiva didático-pedagógica, quanto no sentido de identificação e controle de aspectos físicos e emocionais que comprometam a aprendizagem. Indicam a necessidade de especializações, qualificações e aperfeiçoamentos nos campos de estudos das relações de gênero e sexualidade. Para esses autores, faz-se necessário investir no lugar da escola e da família como fontes privilegiadas de mediações, possibilitando uma atuação ampla no campo da prevenção da violência. A transformação da realidade escolar, conforme Abramovay, Cunha e Calaf (2009), deve envolver todos os atores sociais – alunos, funcionários, professores e diretores.

Os relatórios registram propostas de modificação do currículo e das práticas escolares, sugerindo relações mais horizontalizadas na escola, que envolvam o diálogo com e entre os alunos (PRIULI; MORAES, 2007; RORIZ, 2009; GISI; ENS, 2011; BONAMIGO et al., 2014). De acordo com Rodrigues (2010), a escola ainda que não esteja articulada, ou mesmo quando está articulada com outras instâncias sociais,

representa um espaço privilegiado de socialização, sendo este fator de grande importância na infância e na adolescência.

A inclusão democrática e a equidade na participação nos processos da escola são apontadas como centrais no enfrentamento de situações de violência e preconceito na escola. A esse respeito, apresentam-se propostas de construção partilhada do Projeto Político Pedagógico da escola e construção partilhada de normas que devem reger a escola, em todos os níveis, de forma a conduzir o estabelecimento de pactos de convivência na escola.

Enfatizam os relatórios a ampliação da função da escola, no sentido de que, ao lado da sua função cultural e de difusão de conhecimentos, a escola é convidada a reforçar de modo particular a sua dimensão eminentemente formadora de pessoas, em pleno exercício de sua cidadania. Ampliação da cidadania e o respeito à diversidade são apontados como aspectos que fazem parte do papel da escola. Cabe à escola desenvolver conteúdos que tratem dos direitos das crianças e dos adolescentes para incrementar valores que se oponham à violência. De acordo com Roselli-Cruz (2011), entre as inúmeras funções da educação de crianças e adolescentes, está a de ensinar o respeito pelas diferenças. Educar para a convivência entre as diversidades é obrigação de todas as instituições de ensino.

Alguns artigos relatam aspectos para a elaboração de programas de enfrentamento a situações de *bullying*. O artigo de Ristum (2010a) indica as seguintes ações: a) levantamento diagnóstico da situação de *bullying* na escola, que deve ser abordado em perspectiva contextual, o que exige, inclusive, o

conhecimento das características da população atendida pela escola; b) conscientização e sensibilização de toda a comunidade escolar, incluindo os pais, sobre o problema; c) formação dos profissionais da escola (diretores, coordenadores, professores e funcionários); d) formação dos pais, pois o conhecimento dos pais sobre os danos e as características do *bullying* e dos papéis que seu filho pode desempenhar, nesta situação, ajuda-os na identificação e mobiliza-os na busca de ações com vistas a soluções; e) formação dos alunos voltada para a promoção de valores que são incompatíveis com as práticas de violência; f) instituição de um canal claro e eficiente de fala e de escuta, que promova o relato de vítimas sobre suas experiências de *bullying*; g) melhoria e diversificação dos espaços físicos; h) atuação nos locais de recreio e nas atividades extraclasse, trabalhando as preferências dos alunos; i) promoção da melhoria da qualidade do ensino e das avaliações; j) promoção das atividades que exijam cooperação; k) atendimento aos alunos envolvidos em *bullying*; l) construção partilhada do Projeto Político Pedagógico da escola; m) construção partilhada de normas que devem reger a escola, em todos os níveis, de forma a conduzir o estabelecimento de pactos de convivência na escolar; n) desenvolvimento de conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes para incrementar valores que se oponham à violência.

A proposta de enfrentamento apresentada por Fante (2005), denominada “Programa Educar para a Paz”, é composta das seguintes etapas: Etapa A - Conhecimento da realidade escolar. Primeiro passo: conscientização e compromisso - reflexões sobre as diversas formas de violência escolar - escolha

da comissão e do coordenador do programa - escolha do tutor. Segundo passo: investigação da realidade escolar - Investigação (observações, anotações e aplicação de instrumentos) - divulgação de indicadores e confecção de material explicativo - jornada sobre violência e apresentação do diagnóstico escolar. Etapa B - Modificação da realidade escolar. Primeiro passo: adoção de estratégias de intervenção e prevenção. Estratégias gerais - medidas de supervisão e observação: os alunos solidários - serviço de denúncia - encontros semanais para avaliação. Estratégias Individuais - Redação: *Minha vida escolar e Minha vida familiar* - Entrevista pessoal e em grupo com vítimas e agressores. Estratégias em sala de aula - estatuto contra o *bullying* - desenvolvimento das estratégias - projetos solidários - investigações semanais. Estratégias familiares - encontros de pais e tutores - orientações sobre convivência familiar - grupo de pais solidários. Segundo passo: novo diagnóstico da realidade escolar - Investigação da nova realidade escolar - apresentação do diagnóstico à comunidade educativa - Revisão e manutenção do programa. Todas as etapas são descritas, sendo apresentadas técnicas e estratégias para cada um dos passos propostos. Embora a proposta seja bastante elaborada, não são apresentados elementos que indiquem uma avaliação do êxito do programa. Podemos inferir ainda, a partir dos elementos apontados na proposta, uma abordagem voltada a ações que incidem sobre os sujeitos individuais, numa perspectiva de controle, deixando em segundo plano os condicionantes de natureza cultural, como a cultura da violência, o racismo e os preconceitos. Essa perspectiva acaba por reforçar a ideia de que

a violência é um componente exclusivo do sujeito individual, o que não contempla a perspectiva apresentada neste relatório, que considera os fenômenos da violência e preconceitos em sua dimensão social, cultural e histórica.

Os relatórios apontam alguns relatos de experiência pelos quais a identificação de situações de violência possibilitou seu enfrentamento. O artigo de Barros (2012), em um dos seus estudos, apresenta um programa de intervenção detalhado, incluindo seus resultados. A intervenção foi proposta em uma escola com alto índice de violência, principalmente no horário do recreio, e realizada durante seis semanas, diariamente. A ação principal foi a disponibilização aos alunos de diversos materiais recreativos como: cordas grande e pequena, elástico, arcos, chinelão, sacos de estopa, jogos de argola, jogos de xadrez, pé de lata, perna de pau, amarelinha e cinco marias. Foram realizadas atividades em 25 recreios, com a duração de 15 minutos, num total de 6 horas e 25 minutos, no período de 25 de maio a 30 de junho de 2009. A escola na qual foi aplicada a intervenção contou com a participação de 200 alunos de ambos os sexos de 3ª e 4ª séries do ensino fundamental.

A análise pós-intervenção teve por objetivo verificar a eficácia do programa. Foram relatados resultados positivos moderados, mesmo não se tendo verificado diferenças significativas. Contudo, identificou-se que várias crianças responderam que deixaram de ser importunadas por outras; dessa forma, o programa proporcionou que as crianças participassem do recreio brincando, divertindo-se, pois tinham mais possibilidades

e oportunidades. O estudo foi apresentado à Secretaria de Educação do município como uma proposta que demonstrou ter resultados positivos, ressaltando que a continuidade do projeto, aplicado a todas as escolas da rede municipal da cidade, após levantamento das necessidades e potencialidades de cada uma, poderia culminar na implementação do programa para melhoria dos recreios.

O Programa “Recreio Dirigido”, de Barros (2012) e Carolino (2006), preconiza a participação voluntária de alunos com 13 anos ou mais (preferencialmente os inscritos no Projeto Segundo Tempo), que são preparados para atuarem como monitores, em um curso de 80 horas/aula sendo 20 horas teóricas e 60 horas de estágio prático, com direito ao certificado em caso de bom aproveitamento. Esse curso constitui a ferramenta básica para que o Aluno-Monitor possa liderar estações esportivas - futebol, voleibol, espirobol, tênis de mesa - e recreativas, como pular corda, danças, totó, botão, elástico, jogos de tabuleiro e outras recreações, sempre supervisionados pelo professor de Educação Física ou o Supervisor Pedagógico. Após a implementação do programa nas escolas escolhidas, pôde-se verificar que a utilização do esporte escolar e dos jogos recreativos, de maneira direcionada, organizada pedagogicamente e sistematizada, alcançou os objetivos propostos, tanto em termos práticos, diminuindo o índice de *bullying* (número de ocorrências violentas), como educativos, pois promoveu a aprendizagem dos alunos envolvidos no “Projeto Segundo Tempo”, que atuam como Monitores, além da grande e sensível melhora nas atitudes dos alunos da escola, de modo geral, confirmada pelos resultados es-

tatísticos apurados e pelos depoimentos dos dirigentes escolares (relatório da UFBA).

Como proposta para abertura de espaços de práticas educativas que possibilitassem aos alunos a construção de interações sociais mais positivas e de formação cidadã, de forma a minimizar a violência, Gonçalves et al. (2005) realizaram o que denominaram de momentos pedagógicos significativos. Esses momentos previam atividades em sala de aula, que permitiram reflexões acerca das experiências vivenciadas pelos alunos, como apresentações de psicodrama por grupos de adolescentes, que tinham como tema a gravidez na adolescência; discussão em torno do “Dilema de Heinz” de Kohlberg e a criação de dilemas por grupos de alunos, tendo como temáticas: drogas, sexo, gravidez e problemas de família, que foram discutidos e dramatizados pelos alunos; ações de solidariedade dos alunos para com uma colega e para com uma professora. Estas ações, para as autoras, podem auxiliar o professor na tarefa de aliviar as tensões, permitindo o exercício de diferentes papéis, quando os alunos se colocam no lugar do outro, abrindo espaço para a conscientização das implicações de suas ações e das dos demais, proporcionando reflexões sobre questões éticas (relatório da UFBA).

Os relatórios do eixo diversidade sexual e gênero destacam programas contra a violência que são desenvolvidos em muitos países, inclusive no Brasil, como os de algumas escolas municipais de Porto Alegre, e que desenvolvem a metodologia de mediação de conflitos como uma das propostas de pacificação do espaço escolar: uma prática de negociação instaurada no in-

terior da escola, em especial nos próprios grupos de alunos, por meio, por exemplo, da ideia de mediação pelos pares, de forma a criar responsabilidades e tentar satisfazer as necessidades dos jovens mediante o desenvolvimento de um ambiente solidário, humanista e cooperativo.

De acordo com relatório da UFMT, um artigo relatou as possibilidades oferecidas pela Pedagogia Institucional para o enfrentamento do racismo nas escolas. Cabe destacar nesse relatório uma proposição para o enfrentamento ao preconceito na escola, que se dirige a estudantes do ensino superior. Pinto e Maciel (2012) propuseram em 2009, a um curso de Engenharia de Controle e Automação, programa de ensino para uma disciplina eletiva chamada Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas à Engenharia, que fazia parte da grade curricular do curso, e não era usualmente oferecida. Os autores justificam seu interesse nesta disciplina argumentando que “o engenheiro que tenha uma formação atenta para as questões e problemas do seu tempo, certamente participará de forma mais ativa nas escolhas que faz na sociedade”. O trabalho foi organizado em três etapas. Na primeira, os alunos responderam a um questionário com perguntas sobre preconceitos direcionados a mulheres, afrodescendentes, pobres e homossexuais, quanto ao acesso desses grupos à educação, à ciência e à tecnologia, em duas dimensões – grupos próximos e distantes. A segunda parte consistiu em passar dois vídeos de reportagens jornalísticas, da TV Bandeirantes e da TV Globo, sobre preconceito. Os vídeos foram assistidos e debatidos e ao final do período o questionário foi reaplicado e os resultados comparados. Um dos resultados foi que na primeira aplicação as

mulheres apareceram como o grupo com mais acesso à ciência, tecnologia e educação. Na reaplicação ficou mais evidente o preconceito em relação a elas. Para os pobres e afrodescendentes os percentuais das duas aplicações foram equivalentes. O grupo de homossexuais foi identificado como vítima de mais preconceito. Para os autores, ter consciência de seus próprios preconceitos, o que aconteceu com alguns alunos durante os debates, é necessário na busca de uma mudança pessoal e social. A proposta dos dois professores parece conduzir à principal linha de pensamento que orientou esse relatório, qual seja, de que é preciso levar para dentro das salas de aula, no cotidiano escolar, o debate sobre preconceitos e violência.

Os relatórios produzidos pelas universidades trazem projetos e programas governamentais que indicam ações e propostas de enfrentamento da violência e do preconceito na escola. De acordo com o relatório da UFU, a análise preliminar dos textos aponta para uma preocupação do governo em estabelecer parceria com universidades, instituições acadêmicas e ONG's para produção de informações e qualificação de sujeitos para o enfrentamento do preconceito, principalmente relacionado à questão racial (MEC, 2007a; MEC, 2007b; MEC, 2012), inclusão escolar (MEC; UNESCO; ANPED, 2005) e óbitos por agressões, que montam o perfil da morbimortalidade dos jovens (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2005).

Os pesquisadores destacam a publicação no formato de livro que sintetiza os resultados do “Projeto Escola que Protege”, desenvolvido em 2004, que teve como finalidade promover

ações educativas e preventivas para reverter a violência contra crianças e adolescentes (MEC, 2007c) que, editado inicialmente como subsídio para atuar no enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes no Curso Formação de Educadores, foi reeditado e distribuído para toda a rede de proteção dos direitos de crianças e adolescentes.

O projeto federal “Saúde e Prevenção na Escola (SPE)”, lançado em 2003, é uma ação do Ministério da Educação, Ministério da Saúde, UNESCO, UNICEF e UNFPA ligada ao Programa Saúde na Escola (PSE) e propõe a promoção da saúde sexual e da saúde reprodutiva de adolescentes e jovens, articulando os setores de saúde e de educação (BRASIL, 2013). Dentre as estratégias utilizadas do projeto, está a inclusão de temas sobre saúde sexual e saúde reprodutiva na educação de jovens e adolescentes das escolas públicas do Brasil, “[...] tendo a promoção da saúde, por meio de educação preventiva, e a formação da comunidade escolar para o desenvolvimento de uma consciência crítica como principais elementos catalisadores das mudanças de comportamento.” (UNESCO, 2007, p. 1).

Outras políticas nacionais apontadas pelos estudos investigados foram o “Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)”, “Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM)” e o “Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE)”, com vistas a articular conteúdos com o tema da diversidade sexual e trazer a discussão da igualdade de gênero, identidade de gênero e orientação sexual nos materiais didáticos do ensino público.

No eixo Gênero e diversidade sexual, foram citadas propostas governamentais ligadas ao “Programa Brasil Sem Homofobia”, ao projeto federal “Saúde e Prevenção na Escola (SPE)” e ao “Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)”. O projeto “Brasil Sem Homofobia”, lançado em 2004, é um programa de combate à violência e à discriminação contra a comunidade de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transvestis (LGBT’s) e de promoção da cidadania homossexual. O programa é bastante abrangente e define como atores para a sua implantação o setor público, o setor privado e a sociedade brasileira como um todo (BRASIL, 2004). Possui um plano de ações voltado para a articulação da política de promoção dos direitos de homossexuais; legislação e justiça; cooperação internacional; direito à segurança, educação, saúde, trabalho e cultura; políticas para a juventude, para as mulheres, contra o racismo e a homofobia.

Em âmbito estadual, o eixo Gênero e diversidade sexual destacou um estudo que relata que, em Porto Alegre, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) realizou programas de Educação Sexual. Em 1990, a Secretaria promoveu o curso “Sexo em Debate na Escola” em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde e Serviço Social. O projeto de orientação sexual da SMED de Porto Alegre foi implantado em 25 escolas da rede em 1991 e teve a duração de alguns anos com a proposta de realizar reuniões semanais junto a professores, professoras, pais, alunos e alunas.

No âmbito estadual, foi citada a pesquisa de impacto do “Programa Cuidar” em relação a informações sobre *AIDS*, em

torno de um curso ocorrido em 2010, em várias cidades do Estado do Rio de Janeiro, junto a alunos dos ensinos fundamental e médio. O projeto teve como objetivo possibilitar a reflexão sobre as formas de violência nas escolas do Brasil, tanto as que se originam em diversos espaços sociais e invadem o espaço escolar quanto as que são produzidas na escola.

Podemos afirmar que os relatórios, na sua maioria, destacam a escassez de propostas e ações para o enfrentamento do preconceito e violência na escola. Como a maioria dos estudos se concentra no eixo Sul-Sudeste (não somente no contexto de produção da pesquisa, mas também de sua reflexão acadêmica), o estabelecimento de diretrizes de enfrentamento vem restringindo-se às experiências no eixo Sul-Sudeste que, ao serem tomadas como referência para todo o país, podem não ser suficientes para contemplar a diversidade de um país com dimensões continentais que, certamente, apresenta diferentes formas de (re) produzir e (re)significar a violência e sua expressão na escola.

Um pressuposto importante que identificamos ao se propor o enfrentamento da violência e do preconceito na escola é apontado por Salles e Silva (2008), indicando que se faz necessário compreender o indivíduo em sua totalidade, entendendo que a sua história de vida, embora seja singular, não é um processo interior independente da sociedade. O social constitui o subjetivo, definindo a forma pela qual o indivíduo vai posicionar-se frente aos diferentes espaços sociais pelos quais transita. Mesmo com toda a dificuldade que possa acarretar, o pressuposto que deve fundamentar a elaboração de uma proposta de

intervenção com a finalidade de prevenir a violência na escola, é de que esta é multideterminada. Não cabe, portanto, isolar um ou outro aspecto e se restringir a agir sobre eles.

Nos estudos há poucas menções relativas a projetos governamentais a respeito da prevenção ou combate ao preconceito e à violência relacionados a sexo/sexualidade/gênero no contexto escolar. De modo geral, em todos os eixos, poucos estudos se mostraram vinculados a algum tipo de órgão ligado ao governo.

Entendemos ainda ser necessário dar destaque aos dados da pesquisa realizada por Rodrigues (2010), que indica a sala de aula como um dos espaços que apresentou maior número de percepções e relatos negativos sobre preconceitos e violências. Isso nos leva a pensar esse lugar e o papel que desempenha na vida dos sujeitos, e em novas formas de produzir educação no contexto escolar e fora dele, de forma articulada, a partir do princípio de que cabe à educação escolar, como Política Social Básica, disponibilizar os conhecimentos historicamente produzidos, na perspectiva de formação de identidades cidadãs. No entanto, essa tarefa não se realiza de forma isolada, fechada aos avanços da sociedade e aos seus anseios.

À guisa de síntese, destacamos alguns indicadores que podem ser depreendidos dos documentos analisados e que sugerem aspectos importantes nas propostas de enfrentamento: a necessidade de romper com a cultura fomentada no contexto escolar, que se funda no temor, na recusa de compreensão das perspectivas dos alunos, na punição ou no silêncio. Os caminhos sugeridos apontam para três elementos fundamentais: a palavra

– o diálogo, como forma de quebrar o silêncio e conferir novos significados para as relações escolares; a cooperação como princípio educativo e definidor das relações no interior das escolas; o envolvimento de toda a comunidade – escola e seu entorno. Autores como Piaget (1994), Araújo (2008), Balthazar, Moretti e Balthazar (2006) têm destacado alguns desses elementos como centrais para a construção de outra escola, que se pautar no respeito e no compromisso com o desenvolvimento de todos os alunos.

Os estudos também apontam como necessária uma política de formação de professores que considere a escola pública como um espaço laico, democrático, de favorecimento das aprendizagens, no qual estão presentes e circulam várias culturas. O professor deve ser capaz de trabalhar com as diversidades culturais, sociais, políticas, econômicas e religiosas que se expressam em seu cotidiano docente. A formação do professor aparece, portanto, como elemento central.

Essa perspectiva pode ser entendida a partir de dois recortes: por um lado, reconhecer o papel do professor como agente de produção e transformação dos processos educativos, tendência que assume a importância do professor e seu ofício; por outro lado, no entanto, pode-se recair em um já conhecido equívoco, o de acreditar que as mudanças na educação dependem unicamente da competência e vontade do professor, eximindo assim o Estado da responsabilidade de promover educação adequada e boa para todos.

Assumimos neste estudo que a promoção da formação continuada do professor e do gestor para superação da violência e preconceitos na escola insere-se no conjunto mais geral de

políticas de promoção da educação de qualidade para todos, que inclui as condições de trabalho docente, a organização curricular e didática, a relação escola-família-comunidades.

Pesquisa de campo

No espaço escolar, na relação ensino-aprendizagem, muitos fatos vão ocorrendo e constituindo a subjetividade daqueles que participam da rotina da escola – pais, alunos, professores, funcionários – sendo que a violência e os preconceitos, quando presentes na escola, interferem na consecução do seu objetivo que é desenvolver a potencialidade de todos os indivíduos por meio da apropriação dos conteúdos curriculares. Embora esses fenômenos interfiram no aprender e no ensinar, não devem ser analisados somente como decorrentes da dinâmica estabelecida no espaço intraescolar.

Portanto, entendemos que a produção social da violência e dos preconceitos nas instituições educativas só poderá ser enfrentada por meio de um trabalho coletivo, para além dos muros escolares envolvendo políticas públicas intersetoriais, investimentos na educação, projetos que auxiliem a prática pedagógica, melhores condições objetivas de trabalho que, entre outros pontos, são elementos necessários para a superação da problemática analisada nesta pesquisa.

Nesta perspectiva, as proposições que serão apresentadas pelo grupo de pesquisadores passam, necessariamente, pelo

aprofundamento da análise das vozes daqueles que protagonizam e constituem o contexto escolar no qual irrompem situações de preconceito e de violência que, reiteramos, não são inerentes aos indivíduos, mas sim, produzidas em contextos sociais e educacionais que precisariam ser revistos e modificados (FEITOSA, 2012).

A partir do que foi exposto, os elementos para enfrentamento da violência e preconceitos que emergiram da pesquisa de campo serão apresentados em dois blocos: um primeiro contendo a sistematização das informações colhidas junto aos grupos pesquisados, e um segundo procedendo necessária análise e tematização das questões/temas emergentes.

Apresentação e organização dos dados colhidos

Quadro demonstrativo por grupos de pesquisadores a partir dos dados colhidos da comunidade escolar. No quadro 46, a seguir, estão descritas as propostas de enfrentamento levantadas pelas 10 equipes de pesquisadores junto a alunos, professores, técnicos, equipe gestora e pais das respectivas escolas/Estados sob sua responsabilidade

Quadro 46 -Sugestões de enfrentamento apresentadas pelas diversas vozes da comunidade escolar: alunos, professores, técnicos, equipe gestora e pais

UFMT - MT, DF, CE, PI	Promover parceria entre escola/família/comunidade Promover relatos de experiências dos membros da comunidade sobre: violência, preconceito, sexualidade e drogas.	Articular gestores e equipe pedagógica para a orientação de pais em relação ao comportamento e desempenho escolar dos filhos por meio de projetos de extensão que relacionem atividades comunitárias, formação e educação.
UFMS - MS, GO	Proporcionar interação família/escola.	Enfatizar a importância de a direção estar atenta aos problemas que acontecem na escola, auxiliando as famílias nas diferentes situações.
UFSC/UFRGS – PR	Aproximar família e escola: contato direto e espaço dialógico.	Orientar como pais podem educar os filhos; Criar Programa Nacional de enfrentamento e de orientação aos pais a respeito de problemas contemporâneos.
UFSC - SC	Desenvolver ações voltadas ao diálogo e participação envolvendo toda escola e família.	Constituir equipe pedagógica maior e fixa.
UFPE - PE, AL, RN	Promover o diálogo como forma de enfrentamento, envolvendo toda escola e família.	Envolver comunidade escolar para debater temas de interesse da família.
UFU - MG, SP	Promover debates entre todos os sujeitos internos e externos à escola sobre assuntos importantes de interesse mútuo.	Promover maior abertura dos gestores para dialogar com os alunos e seus familiares sobre os conflitos internos e externos que afetam a vida escolar; despertar o interesse dos pais ausentes e aumentar a participação de todos os responsáveis na vida escolar.

UFBA - BA, PB	Promover diálogo com a família, enfatizando o aspecto preventivo ao fazerem da escola um ambiente familiar.	
UFPA - PA, AP, TO	Desenvolver palestras na escola, mobilizar a família; trabalho mais efetivo em conjunto e que envolva alunos, professores e responsáveis.	Estabelecer diálogo entre a escola e família, promovendo debates e orientação dos professores.
UFRGS - RS	Criar espaço para a discussão e envolvimento de todos os atores da escola e a família para o desenvolvimento da comunicação dialógica entre pais, professores, funcionários e os alunos.	Operacionalizar a intervenção da escola na mediação e/ou resolução dos conflitos; promover palestras que incluam a família. Maior organização e estruturação da escola por parte da direção.
UFAM – AM, AC, RR, RO	Envolver os pais e a comunidade em uma discussão que favoreça uma reflexão sobre este fenômeno nos relacionamentos familiares.	Elaborar projetos permanentes, sobre violência e preconceito, e orientação dos pais.
UFRJ – RJ, ES	Promover diálogo sobre a relação família escola, afirmando a importância da família no processo de escolarização.	Elaborar projeto educacional para lidar com violência e preconceito. Criar espaço onde os pais possam desabafar suas dificuldades.
UFMT - MT, DF, CE, PI	Melhorar as relações interpessoais de todos os envolvidos – pedir amizade.	Melhorar a estrutura física, a merenda e diminuir lotação das salas.
UFMS - MS, GO	Fortalecer as relações pessoais e didático-pedagógicas.	Melhorar a estrutura da escola para oferecer condições de trabalho.
UFSC/UFRGS – PR	Potencializar a relação professor/aluno e dar mais voz a estes.	Diminuir depredação do ambiente escolar.

UFSC - SC	Direcionar ações voltadas ao autocontrole para lidar com a situação (centradas em sujeitos particulares/ governamentalidade de si).	
UFPE - PE, AL, RN	Melhorar as relações interpessoais de todos os envolvidos.	Proporcionar reforma da estrutura física da escola, desde quadras de esportes até banheiros.
UFU - MG, SP	Melhorar as relações interpessoais de todos os envolvidos, acabar com <i>bullying</i> .	Consertar os equipamentos quebrados do laboratório, adquirir mais equipamentos multimídia. Melhorar a estrutura física da escola e a merenda.
UFBA - BA, PB	Promover a escuta e respeito ao outro, bem como amizade.	Merenda.
UFPA - PA, AP, TO	Evidenciar a importância dos professores e gestores dialogarem com os pais sobre o preconceito que os filhos demonstram. Estabelecer relações de amizade.	Proporcionar manutenção da estrutura física.
UFRGS - RS	Democratizar e discutir a produção sistemática de informações sobre a violência contemporânea. Essas iniciativas partem da comunidade escolar, das políticas públicas e organizações internacionais.	Adquirir mais equipamentos (<i>tablets</i>); melhorar a infraestrutura para as atividades e melhorar a alimentação (frutas, merenda).
UFAM – AM, AC, RR, RO	Construir um espaço participativo, democrático e político na escola.	Melhorar a merenda, a biblioteca e toda estrutura física da escola.

UFRJ – RJ, ES		Aparelhamento estatal que permita às instituições escolares de todos os níveis, municipal, estadual, federal atuar nessa problemática.
UFMT - MT, DF, CE, PI	Implementar medidas de segurança na escola – presença da polícia; Militarização da escola e do comportamento do aluno.	Proporcionar formação docente de forma continuada; Viabilizar projetos com temas baseados em valores morais, tais como amor, amizade, cidadania, fraternidade, solidariedade, etc, objetivando distanciar o aluno do mundo violento.
UFMS - MS, GO	Garantir a segurança interna e externa na escola.	Oportunizar o processo de formação que implica na qualificação dos profissionais.
UFSC/UFRGS – PR	Estabelecer regras rígidas – punição.	Preparar e capacitar os profissionais da educação para tratar destes assuntos e da necessidade de uma equipe de apoio para auxiliá-los.
UFSC - SC	Implementar ações punitivas/repressivas e disciplinadoras: fiscalização no recreio, policiamento na escola.	Proporcionar formação por meio de conversas e palestras.
UFPE - PE, AL, RN	Disponibilizar policiamento na escola, mais regras.	Proporcionar formação docente para o ensino de pessoas com deficiência e oferecer suporte pedagógico para esses alunos.
UFU - MG, SP	Disponibilizar policiamento na escola e mais regras.	Oferecer formação docente de forma continuada: aperfeiçoamento dos professores - metodologia de ensino e disciplinas com abordagem das temáticas.
UFBA - BA, PB	Disponibilizar ronda Escolar.	Oportunizar formação docente continuada.

UFPA - PA, AP, TO	Estabelecer punição às pessoas que praticam preconceito; colocar inspetores nos corredores para fiscalizar; lei deveria ser mais rígida.	Oportunizar formação dos professores.
UFRGS - RS	Disponibilizar policiamento na escola e no seu entorno para dar mais segurança aos alunos.	Oportunizar formação dos profissionais envolvidos.
UFAM – AM, AC, RR, RO	Estabelecer vigilância do comportamento de todos, do estabelecimento de sanções mais rígidas. Gestão mais eficaz na disciplina dos alunos.	
UFRJ – RJ, ES	Criar “Violentos Anônimos” ou uma ONG para diminuir a violência.	Preparar professores e educadores para produzir uma sociedade menos violenta, menos preconceituosa. Promover debates junto aos programas de formação de professores e formação continuada.
UFMT - MT, DF, CE, PI	Garantir a presença do psicólogo na escola. Implantar um núcleo de assistência com um psicólogo, psicopedagogo e um assistente social, pois “só o professor não dá conta”.	Compreender as diversidades de gênero, de orientação sexual, de raça e de condição socioeconômica.
UFMS - MS, GO	Garantir a presença do psicólogo para orientação.	Viabilizar projetos de conscientização sobre as questões que envolvem estas temáticas, como forma de modificar o futuro dos alunos.

UFSC/UFRRGS – PR	Garantir a presença do psicólogo, não restringido a ações pontuais e emergenciais.	Criar grupos de discussão sobre a questão de gênero.
UFSC - SC		Conscientizar da importância de os alunos respeitarem/ aceitarem e aprenderem a conviver com as diferenças.
UFPE - PE, AL, RN		Debater a cultura homofóbica na escola. Punir os preconceituosos que xingarem.
UFU - MG, SP	Disponibilizar uma equipe multiprofissional na escola para trabalhar com a violência.	Promover debates acerca da diversidade e da cultura, promovendo um espaço híbrido de discussão.
UFBA - BA, PB		
UFPA - PA, AP, TO	Disponibilizar profissionais para dialogar com os alunos que causam mais problemas.	Aceitar as pessoas do jeito como elas são, cada pessoa tem o seu jeito de ser.
UFRGS - RS	Disponibilizar um espaço de escuta junto aos profissionais de outras áreas que trabalham numa perspectiva além da pedagógica.	Instaurar ações planejadas pró-inclusão que incentivem o respeito à diversidade.
UFAM – AM, AC, RR, RO	Disponibilizar uma equipe multiprofissional na escola para trabalhar com a violência.	Desenvolver nos gestores a aceitação da maneira de ser dos homossexuais para construir espaço escolar mais pacífico, com a identificação dos LGBT como parte integrante do corpo escolar para promover a inclusão e igualdade na escola.

UFRJ – RJ, ES	Garantir a presença de um psicólogo.	Intensificar os estudos para implantação da Educação Inclusiva, que hoje, por meio da aplicação de políticas afirmativas, amplia a diversidade de alunos que têm acesso à escola, para além dos alunos com deficiência.
UFMT - MT, DF, CE, PI	Investir na carreira docente.	Proporcionar atividades de artes e esportes - projetos relacionados à atividade física.
UFMS - MS, GO	Melhorar as condições de trabalho: salário, plano de carreira, reconhecimento pela sociedade.	Investir em esporte, lazer e expressões artísticas, projetos sociais.
UFSC/UFRGS – PR		
UFSC - SC		Implementar estruturas e atividades de lazer e convívio.
UFPE - PE, AL, RN	Aumentar o número de professores para proporcionar melhores condições de trabalho.	Criar espaço para o lazer, incluindo atividades esportivas.
UFU - MG, SP	Diminuir a burocracia a que estão submetidos os docentes.	Criar espaços para atividades educativas extra classe, extra escola e recreio orientado. Criar grupos de discussões sobre a influência da mídia (com relação à música funk, por exemplo).
UFBA - BA, PB		Proporcionar atividades extraclasse, jogos, música, dança, futebol. Projetos, palestras e debates.
UFPA - PA, AP, TO	Revisar e adequar a distribuição dos encargos didáticos do professor.	Desenvolver e implantar projetos educativos e lazer para a comunidade.

UFRGS - RS	Valorizar o professor.	Proporcionar atividades alternativas como karatê, ballet e futebol.
UFAM – AM, AC, RR, RO		Desenvolver lideranças como forma de protagonismo por meio de grêmio estudantil ou de projetos escolares, visando educar, conscientizar e trabalhar toda a estrutura organizacional da escola para em um trabalho contínuo.
UFRJ – RJ, ES	Regularizar e qualificar os profissionais nas escolas onde atuam, de modo a assegurar a continuidade do trabalho docente.	Proporcionar atividades durante o recreio: futebol, xadrez etc.

Organização dos dados obtidos organizados/agrupados por eixos de significação:

A análise do material coletado a partir da pesquisa de campo, pelas universidades participantes (descritas no Quadro 46), possibilitou o agrupamento por eixos de significação, considerando que a fala dos atores no contexto escolar, nos diversos Estados brasileiros, apresentou pontos de convergência. Houve certa homogeneidade dos discursos, principalmente no que se refere à melhoria das condições da escola e na proposição para que esta venha a ter efetivamente seu papel de espaço democrático para o diálogo.

Parceria entre escola/família/comunidade

Objetivo: criar vínculos com a escola como corpo efetivo da comunidade e como espaço de convivência para prevenir e minimizar a violência na escola, abrindo possibilidade de diálogo como forma de evitar a depredação do patrimônio e sensibilizar a comunidade da importância do ambiente escolar.

Ações:

- Escola aberta nos finais de semana: atividades de cultura, esporte e lazer (uso da quadra de esportes, da biblioteca, gincanas, campanhas das mais variadas temáticas, envolvendo saúde e educação; cursos de informática, trabalhos manuais, dança, arte, oficinas profissionalizantes, cooperação dos pais na manutenção da escola etc.);
- Promover debates em que os próprios membros da comunidade façam relatos de suas experiências para conscientização sobre violência, preconceito, sexualidade e drogas.

Parceria com a família (orientação pedagógica/educação sexual/álcool e outras drogas)

Objetivo: envolver de forma efetiva a família na educação dos filhos.

Ações:

- Reuniões entre escola e pais, contemplando horários diferenciados para garantir a presença dos responsáveis.
- Orientações pedagógicas sobre como acompanhar e auxiliar o desenvolvimento escolar do filho.
- Orientações socioeducativas na formação do aluno.
- Participação dos pais na elaboração dos projetos realizados pela escola.

Infraestrutura da escola

Objetivos: proporcionar um ambiente em condições estruturais adequadas para o trabalho pedagógico, favorecendo a qualidade do ensino; evitar a depredação e pichamentos.

Ações:

- Cursos permanentes para toda equipe escolar sobre qualidade e segurança nos ambientes de trabalho.
- Trabalhar em conjunto, escola e comunidade, a manutenção e a preservação dos espaços públicos no que se refere à estrutura física, equipamentos e mobiliário.

- Prover material e estrutura física adequada à aprendizagem (quadra de esportes, laboratórios, biblioteca atualizada, refeitório, conforto térmico, número apropriado de alunos por sala, recursos humanos suficientes e capacitados para as diferentes necessidades da escola, merenda escolar adequada e nutritiva).

Presença e participação da polícia

Objetivo: garantir a segurança tanto no espaço interno, quanto no entorno escolar.

Ações:

- Ronda policial integrada no cotidiano da comunidade.
- Ronda policial nos três turnos.
- Oficinas periódicas sobre o papel da polícia na atualidade.
- Orientação à escola e comunidade sobre medidas de segurança para prevenção da violência (tráfico, gangues, roubos, depredação, violência sexual).

Formação docente (MEC/secretarias estaduais e municipais de educação/escolas)

Objetivo: Conscientizar o professor do seu importante papel de educador e de formador de opiniões no fazer pedagógico.

Ações:

- Treinamento em mediação como estratégia para intervir, administrar e eliminar conflitos.

- Qualificação profissional na área específica de sua formação, com aperfeiçoamento didático-pedagógico.

- Rodas de conversas discutindo temáticas como a diversidade e a inclusão (cultural, política, econômica, religiosa, sexual, étnica, racial, social e deficiência), para atuar com o preconceito e a violência na escola.

- Qualificação para auxiliar os pais em relação às questões psico-socioeducativas.

- Oficinas para discutir com os alunos a respeito da exposição destes à violência e ao preconceito, buscando juntos formas de prevenção e de enfrentamento.

- Oficinas para trabalhar, de forma continuada, o autocontrole, a autoestima, os sentimentos como impotência, medo, angústia, revolta e as situações cotidianas de sala de aula.

- Capacitação e preparo de toda equipe escolar para lidar com as situações de conflito e/ou a identificação/acolhimento

dos alunos vítimas de violência e preconceito.

- Criação de uma rede de informações sobre a violência nas esferas municipal, estadual e federal.

Carreira docente

Objetivo: investir na carreira docente, como forma de valorização profissional

Ações:

- Melhoria das condições de trabalho: salário, plano de carreira, reconhecimento pela sociedade.

- Regularização dos profissionais nas escolas onde atuam, por meio de concursos públicos.

Diálogo/Regras

Objetivos: implementar na escola gestão dirigida por regras coletivamente consentidas – compete à escola ações que envolvam um diálogo permanente, atuação pedagógica com respeito mútuo e ética.

Ações:

- Oficina para discutir a construção partilhada do Projeto Político Pedagógico da escola.

- Debates permanentes, em todos os níveis, para elaboração das normas que devem reger a escola, de forma a estabelecer pactos de convivência.

- Oficinas para discutir temáticas sugeridas pelos alunos.

- Espaço para manifestações por meio de grafiteagem, poemas, pinturas etc. (a escola formaliza a maneira como operacionalizar esta forma de expressão).

Militarização do comportamento do aluno

Objetivos: Aplicar na escola os princípios das escolas militares, baseada na disciplina, na ordem, na submissão do aluno, na autoridade do professor, na vigilância e na punição.

Ações:

- Aparelhar as escolas com instrumentos da vigilância e controle, impondo um sistema de punição mais eficaz. De acordo com os professores, o normal seria que as escolas tivessem alunos com “bom” comportamento e, excepcionalmente, alunos com “desvios” de conduta, mas, hoje, verifica-se o oposto.

Os professores afirmam que a “descompostura” no comportamento dos alunos é um dos determinantes para o agrava-

mento dos problemas verificados na escola, como por exemplo, a violência.

Equipe multiprofissional

Objetivo: proporcionar orientação psicológica, psicopedagógica e social (psicólogo, psicopedagogo e assistente social) a todos os envolvidos na dinâmica escolar.

Ações:

- Criação de núcleo de apoio às escolas para orientar a equipe escolar, pais e alunos na mediação da violência e do preconceito.
- Criação de redes de contato para estabelecimento de melhoria das relações interpessoais e desenvolvimento do clima social.

Atividades esportivas, recreativas e artísticas

Objetivos: desenvolver disciplina, trabalho em equipe, valores e regras para construção de interações sociais mais positivas de formação cidadã e ética.

Ações:

- Implementação de programas esportivos, recreativos e

artísticos: futebol, judô, atletismo, dança e outros.

- Desenvolver atividades que envolvam jogos de tabuleiro e outros.

A partir das estratégias apontadas pelos sujeitos da pesquisa, para o enfrentamento da violência, é possível inferir a idealização do “bom aluno” e da “família participativa e estruturada”; nessa perspectiva, as ações de enfrentamento estariam baseadas na necessidade de “correção”, “punição” e “controle” destes sujeitos. Militarizar as escolas, por exemplo, foi apontado como uma possível solução à violência. Tais afirmativas ignoram os efeitos da implantação de um sistema rígido de normas e regras no contexto escolar; o que os professores estão sugerindo, direta e indiretamente, é que a escola responda à violência do aluno (e da comunidade) com mais violência. Mas, trata-se de um tipo de violência diferente daquela que o aluno pratica, pois esta é “autorizada” e justificada, baseada em normas-consequências e no autoritarismo, tudo em prol do estabelecimento da “ordem”.

O professor imagina que a garantia do seu lugar se dá pela manutenção da ordem, mas a diversidade dos elementos que compõem a sala de aula impede a tranquilidade da permanência nesse lugar. Ao mesmo tempo que a ordem é necessária, o professor desempenha um papel violento e ambíguo, pois se, de um lado, ele tem a função de estabelecer os limites da realidade, das obrigações e das normas, de outro, ele desencadeia novos dispositivos para que o aluno, ao

se diferenciar dele, tenha autonomia sobre o seu próprio aprendizado e sobre sua própria vida. (GUIMARÃES, 1996, p.79).

Archangelo e Villela (2009, p. 124) chamam a atenção para a necessidade de se repensar o estabelecimento de normas contra a indisciplina; tal atitude, iniciada desde o primeiro dia de aula do aluno na escola, “[...] expressa exatamente certa obsessão por controle”.

A importância desse controle obstinado de conduta parece indicar, implicitamente, que o aluno é uma ameaça que deve ser de imediato e eficientemente contida. No limite, o aluno é visto como um inimigo a ser combatido e controlado. Ao mesmo tempo, e na mesma proporção, a obstinação pelo controle revela uma suspeita da escola em relação à sua própria capacidade de controlar e combater as investidas desse inimigo. Nesse combate, as relações se burocratizam, a escola tende a perder o entusiasmo pelas e a criança, pela escola. (ARCHANGELO; VILLELA, 2009, p. 124)

Ao invés de destinar tanto tempo e esforços no estabelecimento de um regimento de normas e condutas, a escola deveria mostrar-se especialmente preocupada com o bem-estar do aluno, mostrar o quão importante ele é, o que de bom tem a oferecer ao aluno, sob a forma de atividades, conteúdos e vivências. Mostrar o quão gratificantes podem ser as relações construídas no interior da escola, quão empenhada a escola está em contemplar as

necessidades, gostos e interesses dos alunos (ARCHANGELO; VILLELA, 2009).

Para se obter êxito nas propostas de enfrentamento à violência, faz-se urgente repensar a própria constituição e estrutura da escola como instituição pública e de direito. Conforme explica Guimarães (1996 p. 78), “A escola, como qualquer outra instituição, está planejada para que as pessoas sejam todas iguais. Há quem afirme: quanto mais igual, mais fácil de dirigir”.

A busca constante pela homogeneização dos espaços escolares é efetuada por meio de mecanismos disciplinares, ou seja, desde as atividades com tempo e espaços previamente estipulados pelo professor até a constituição do seu espaço físico compartimentado, gradeado e vigiado. O poder de dominação que a escola exerce sobre os corpos e mentes daqueles que a integram é também atravessado por forças de resistência que, por muitas vezes, não se submetem às normas sobre como ser e agir. É neste contexto de conflitos, de relações antagônicas, com forças assimétricas que deve ser analisada e enfrentada a questão da violência escolar.

Além disso, frequentemente, aparece nos relatos a questão da participação da família na vida escolar do aluno, sendo esta, segundo os professores, determinante para o sucesso do mesmo. Mas, o que, exatamente, significa participar? Quais são as expectativas da escola em relação às famílias?

Collares e Moysés (1996, p. 82) auxiliam na compreensão destas questões:

[...] o apresentar-se à escola não é apenas um ato no início do ano letivo que, uma vez realizado, cumpriu-se a exigência. Não, é necessário atender prontamente aos chamados da Instituição, comparecendo às reuniões, ou convocações individuais. Participar, como consta nos planos diretores de praticamente todas escolas. Uma participação interessante, pois como participar se não se pode questionar? Para as instituições públicas, no Brasil, inclusive a educacional, a participação da população é concedida, não um direito, uma conquista. Nesse ideário, participar é fazer o que a escola pede. Mesmo que a escola só solicite a presença dos pais para mutirões (que encobrem a ineficiência, o descaso do poder público, ao transferir responsabilidades) ou para reclamar de seus filhos. Mesmo que exija sua presença no horário em que trabalham, desconsiderando que atender à solicitação pode representar uma quebra em um orçamento já minguado.

Diante destas formas de participação, como pensar em uma relação de parceria entre escola e família? Compreender esta parceria para além dos preconceitos e das expectativas idealizadoras quanto à atuação da família, como por exemplo, esperar que a família realize a tarefa de ensinar os conteúdos escolares, em uma ação complementar – ou, em favor à ação da escola? Pode ser este um primeiro passo no estabelecimento de novas estratégias de aproximação.

Trata-se de conceber a família do aluno a partir de suas condições reais e, acima de tudo, repensar qual a tarefa da escola na sociedade atual.

A escola parece ter se esquecido que este pai já passou por seus bancos e também não conseguiu descobrir a chave que lhe daria acesso à aprendizagem, pois tudo se passa como se a criança tivesse o dever de descobrir, em si mesma ou no exterior, a chave. O professor assiste passivamente, sem ação, essa busca. Somente se ela tiver sucesso na empreitada, isto é, descobrir como se aprende, aí ele pode ser seu professor efetivo. Mas este adulto foi, na maioria, uma criança que fracassou, não encontrou a chave. Foi expulso da escola, evadiu-se. E agora, é deste pai que a mesma escola vem exigir que ensine seu filho, que o ajude nas lições. (COLLARES; MOYSES, 1996, p. 194).

Segundo Archangelo e Villela (2009, p. 232), a comunidade precisa reconhecer-se, de alguma forma, na escola. Com a dificuldade oriunda da privação de sentimento de pertença, a identificação tende a ceder lugar ao estranhamento. “Ainda que crianças e jovens frequentem a escola, eles e suas famílias ali estão como estrangeiros”.

Além da questão da participação, evidenciou-se nos relatos dos professores a relação direta existente no fato de que famílias “desestruturadas” geram crianças “desajustadas”, ou agressivas. O campo da normalidade/anormalidade é estabelecido segundo os critérios individuais, e convenientes a diferentes situações. O que se verifica na escola é, ao invés de diagnósticos sobre as condições de avanço do aluno – etapa final de um processo de investigação, avaliação pedagógica sistemática e raciocínio – uma confecção de rótulos. Assim, a partir da lógica da anormalidade, o comportamento das famílias provoca, linear-

mente, a não aprendizagem e os “desvios” de caráter, inclusive, a violência.

Em relação às questões estruturais da escola (espaço físico, espaços destinados ao lazer e recursos pedagógicos), a fala dos alunos demonstra a frustração diante de uma escola que não corresponde às suas necessidades e desejos, na medida em que não oferece alternativas e oportunidades satisfatórias para o desenvolvimento das atividades que, em geral, mais lhe agradam: os esportes, as brincadeiras ao ar livre e o acesso à tecnologia. Desta forma, o sentimento de reconhecimento, acolhimento e pertencimento, em relação à escola, ficam prejudicados, agravando ainda mais os conflitos existentes nas relações intraescolares.

Os professores, por sua vez, sentem-se desprovidos de valor e de reconhecimento social. Sobre os problemas educacionais, não atribuem responsabilidade significativa aos aspectos intraescolares, principalmente quando se trata de associar sua prática docente à violência e aos preconceitos; mas, a tendência verificada é a de transferir tal “culpa” para o aluno, para a família, para “o sistema”, ou para a sociedade. Assim, a ampliação da presença de uma equipe multiprofissional na escola se justifica, pois confere legitimidade à tese de que muitos dos problemas escolares são causados por outros fatores, que não os de ordem pedagógica.

A partir das sugestões apresentadas nas pesquisas bibliográficas e de campo percebemos que muito do que nos foi reportado é recorrente, reafirmando a necessidade

de termos políticas públicas que ordenem o tratamento da questão, transcendendo as sugestões pontuais. Em contraponto, a universalização simplista também foi detectada, e com ela o risco da banalização do tema. Necessário se faz ter um programa que atenda as escolas com suas realidades, que vá do imanente ao transcendente. Um programa, ou programas articulados, com posicionamento crítico frente às ações dos eixos indicados anteriormente e que leve em consideração o cotidiano da escola e sua comunidade, mas que seja utilizado após um levantamento das necessidades da comunidade escolar, e recursivamente seja avaliado frente à efetividade de suas ações, explicitando seus horizontes temporais e metas.

Ressaltamos que a formação continuada do professor e do gestor, a melhoria nas condições de trabalho docente, a organização curricular e didática, as relações escolas-famílias-comunidades, assim como todas as sugestões de enfrentamento, inserem-se no conjunto mais geral de políticas de promoção da educação de qualidade para todos/as e não especificamente em relação à violência e ao preconceito.

Assim, propor programas de enfrentamento da violência e do preconceito na escola apresenta-se como urgente. E para essa implementação é importante consolidar um conjunto de ações de apoio a tal programa, o que demanda desde recursos financeiros até ações em que a escola reflita suas práticas e relações com os sujeitos que nela circulam.

Propostas de enfrentamento, da equipe de pesquisadores, a partir dos dados colhidos e problematizados:

Ao término do processo de levantamento e análise da pesquisa em questão, envolvendo tanto “estado da arte” em relação aos temas “violência” e “preconceitos” quanto à realidade vivida pelas escolas, expressas nas falas de seus atores sociais, entendemos que algumas proposições podem ser elencadas, com o objetivo de contribuir para elaboração de programas e políticas com vistas a minimizar esse problema cotidiano que aflige a todos.

Para tanto, consideramos que as relações escolares não implicam um espelhamento imediato daquelas estabelecidas fora dela; dito em outras palavras, não é possível sustentar o argumento de que a escola tão somente “reproduz” vetores de força exógenos a ela. “É certo, pois, que algo de novo se produz nos interstícios do cotidiano escolar, por meio da (re)apropriação de tais vetores de força por parte de seus atores constitutivos e seus procedimentos instituídos/instituintes” (AQUINO apud RISTUM, 2004, p. 66). É a partir deste potencial de criação que a escola pode construir formas de enfrentamento da violência e dos preconceitos. Como forma de aproximação entre escola-comunidade, a escola precisa empenhar-se em potencializar os sentimentos de pertença e acolhimento, nas famílias e nos alunos, sem julgamentos prévios ou preconceitos; “escutar” o aluno, conhecer seus interesses, suas habilidades e dificuldades pode ser um primeiro passo rumo à melhoria das condições verificadas hoje na escola.

Além disso, é importante salientar que as proposições que se seguem só poderão tornar-se mais efetivas em relação a seu objetivo quando consideradas em seu conjunto. Portanto, ações pontuais prejudicariam o alcance do objetivo pretendido.

Resgatando a ideia fundante desta pesquisa, de que a violência e os preconceitos são fenômenos multideterminados e de que ações exclusivamente intraescolares, além de infrutíferas, apenas contribuem para o aumento injusto da responsabilização da escola e seus atores – alunos, gestores, professores, coordenadores, agentes escolares etc. – por questões que envolvem outros setores e segmentos, a proposta apresenta diversas dimensões, complementares e que se alimentam mutuamente.

Em âmbito nacional:

- Disponibilização do banco de dados gerados pela pesquisa para a comunidade, subsidiando futuros trabalhos e pesquisas sobre as temáticas pesquisadas. Além da disponibilização das informações sistematizadas pelos grupos de pesquisadores, torna-se necessário sua atualização constante, por meio de uma equipe de profissionais que façam buscas sistemáticas e frequentes e que organizem de forma que possa ser disponibilizado para o público em geral da forma mais amigável e acessível possível, via tecnologia de informação.

- Desenvolvimento de material de referência para a comunidade escolar que subsidie ações frente a situações

de violência e preconceitos na escola, voltado tanto para professores, alunos, como para famílias e comunidades, nos diferentes níveis de ensino. As produções desse material será a síntese das proposições e levantamentos realizados pelos grupos de pesquisa regionais.

- Criação de programas de capacitação das equipes escolares, com base nos materiais de orientação, desenvolvidos por equipes especialmente formadas para esse fim, a partir de um cronograma que permita o atendimento em regiões consideradas prioritárias.

- Trazer a temática da violência e do preconceito para os projetos de formação inicial e continuada das licenciaturas que atendem especialmente o ensino médio. A atomização das disciplinas, a precarização do trabalho docente e as condições estruturais de trabalho são fatores que podem comprometer a visão fragmentada do aluno e seu processo de formação, dificultando o entendimento; somente um trabalho coletivo e coerente de toda a escola pode reverter situações de violência e preconceitos.

- Melhoria das condições estruturais da escola e das equipes de trabalho: é inegável a importância que esses aspectos trazem para o conjunto dos sujeitos que constituem o espaço escolar. Dizem respeito ao combate à má qualidade de vida tanto dos professores, como dos alunos; má qualidade que contribui de forma inequívoca para a desvalorização de toda essa população quer pela comunidade em geral, quer da escola para consigo mesma, como a desvalorização mútua do(s) subgrupo(s) que

a compõe. É preciso que a violência que a escola (leia-se população que está na escola) é vítima, também nesse aspecto, seja minimizada, para que uma relação respeitosa e digna possa prosperar. Docentes com vínculos de trabalho temporário ou com vários vínculos profissionais, além de prejudicar sua atuação *stricto sensu*, propicia uma relação ambígua e fragilizada com a escola. Alunos em escolas que não fornecem a condição material para o desenvolvimento pleno das atividades oferecidas entendem-se violentados e vítimas de preconceito.

- Elaborar políticas educacionais que valorizem a apropriação do conhecimento por parte de professores, pais e alunos. Políticas que possam auxiliar um elevado número de alunos na escola que não estão conseguindo se apropriar dos conhecimentos científicos, que mal sabem ler, escrever e contar. O investimento na potencialidade das crianças e jovens, despertando neles o interesse pelo estudo, certamente contribuirá para que o preconceito e a violência na escola sejam menos expressivos. Muitos alunos estão em sofrimento por não estarem conseguindo aprender e precisam ser auxiliados em suas dificuldades. Para tanto, condições objetivas como maior disponibilidade de recursos materiais, menor número de alunos em sala de aula, formação teórico-prática do professor, entre outros aspectos, podem contribuir para o êxito no processo ensino-aprendizagem.

Em âmbito regional e local:

- Criação de grupos permanentes de pesquisa (multidisciplinares), com participação ativa das escolas, a fim de fomentar e desenvolver conhecimentos relativos aos temas da violência e preconceito que envolvam a comunidade acadêmica e os coletivos escolares em suas discussões. Tais grupos se localizariam nas diferentes regiões do país e trabalhariam de maneira integrada e sinérgica, respondendo a uma coordenação nacional de trabalhos. Entendemos que as Universidades Públicas Federais e Estaduais poderiam encampar tal proposta, montando suas equipes de pesquisadores que se dedicariam à questão de forma exclusiva e que pertençam tanto ao grupo docente quanto discente dessas instituições, possibilitando assim o envolvimento dos acadêmicos desde sua trajetória inicial no ensino superior.

- Os profissionais psicólogos e assistentes sociais são parceiros importantes no processo de criação de espaços de reflexão, diálogo, apoio a projetos e orientação em relação a questões escolares relacionadas a atos violentos e preconceituosos (da escola, contra a escola e pela escola). A proposta que se delineia prevê a atuação de grupos multiprofissionais, articulados com as redes de ensino locais e com os demais equipamentos de proteção social, como os de saúde e o de assistência social, trabalhando em consonância com as diretrizes propostas pelos grupos de pesquisa e atualização, estejam disponíveis e presentes no espaço escolar, ora a partir de uma solicitação da escola, ora por meio de um trabalho de caráter institucional. O

número de profissionais deve permitir a possibilidade de um acompanhamento próximo das escolas sob sua responsabilidade. Tais equipes estariam presentes e acompanhando as escolas desde o processo de capacitação docente. Importante ressaltar o projeto de Lei nº 3688/2000, que dispõe sobre a introdução dos serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. A inserção dos psicólogos escolares e assistentes sociais na rede básica, nessa perspectiva, contribuirá na construção da gestão democrática e expressões das questões sociais na escola, na construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos e à diversidade.

- Promoção da escola como espaço de sociabilidades e de promoção do desenvolvimento integral do aluno, como espaço de pertencimento e de expressão: esporte, lazer e cultura. Possibilitar, a partir dos trabalhos das equipes acima descritas, estratégias para a utilização das diferentes formas de expressão artística e esportiva, para que sejam trabalhadas as dimensões do lúdico, do corporal e do cultural dos sujeitos que convivem nas escolas, por meio de atividades tanto na escola e em outros equipamentos públicos e da comunidade. Criação de equipamentos públicos de cultura, esporte e lazer em comunidades aonde eles são inexistentes, precários ou insuficientes.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Página Aberta, 1994.

ABRAMOVAY, M. (Coord.). **Cotidiano nas escolas: entre violências**. Brasília, DF: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2006. 404 p.

_____. et al. **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO – Brasil, OEI, MEC, 2012.

_____.; LIMA, F.; VARELLA, S. Percepções dos alunos sobre as repercussões da violência nos estudos e na interação social na escola. In: ABRAMOVAY, M. (Org.). **Escola e violência**. Brasília, DF: UNESCO, UCB, 2002.

_____. (Org.). **Cotidiano nas escolas: entre violências**. Brasília, DF: UNESCO, Observatório de Violência nas escolas, MEC, 2005. 404 p.

_____.; CUNHA, A. L., CALAF, P. P. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília, DF: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009. 496 p.

_____.; AVANCINI, M; OLIVEIRA, H. Violência nas Esco-

las: bê-á-bá da intolerância e da discriminação. In: Fundo das Nações Unidas para a Infância (Org.). **Direitos negados: a violência contra a criança e o adolescente no Brasil**. Brasília, DF: UNICEF, 2006. p.28-53.

_____.; RUA, M. das G. **Violências nas Escolas**. Versão resumida. Brasília, DF: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

_____.; AVANCINI, M. F. **A violência e a escola: o caso Brasil**. Brasília, DF: UNESCO, 2003.

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. A escola e a construção da identidade na diversidade. In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L. M. de A.; SILVÉRIO, V. R. (Org.). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

ALBUQUERQUE, P.; WILLIAMS, L.; D’AFFONSECA, S. Efeitos tardios do bullying e transtorno de estresse pós-traumático: uma revisão crítica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 1, n. 29, p. 91-98, 2013.

ALEXANDRINO, R. **A suposta homossexualidade**. 2009. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

ALEXANDRINO, R.; SOLIGO, A. Homossexualidady la

formación del professorado brasileiro: ética y cuidado de si mismo entre la negación y El silencio. **Fermentário**, Campinas, Montevidéu, v. 7, p. 1, 2013.

ALMEIDA, M. I. M. de. (2006). “Zoar” e “ficar”: novos termos da sociabilidade jovem. In: ALMEIDA, M. I. M.; EUGENIO, F. (Org.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar 2006. p. 139-157.

AQUINO G. J. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XIX, n. 47, p. 7-19, dez. 1998.

ARAGÃO, M.; FREITAS, A. G. B. de. Práticas dos castigos escolares: enlaces históricos entre normas e cotidiano. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 17, n. 2, p. 17-36, maio-ago. 2012.

ARAÚJO, U. F. Desenvolvimento do juízo moral infantil. In: MACEDO, L. **Cinco estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2008.

ARCHANGELO, A.; VILLELA, F. C. B. Escola e comunidade. In.: BITTENCOURT, A. B.; OLIVEIRA JÚNIOR, W. M. (Org.). **Estudo, Pensamento e Criação**. 3 ed.. Campinas: FE/Unicamp, 2009. v. II.

ASBAHR, F.; LOPES, J. A culpa é sua. **Psicologia USP**, v. 1, n. 17, p. 53-73, 2006.

AYOUB, E. **Ginástica geral e Educação Física escolar**. Campinas: Editora Unicamp. 2003.

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. **Infância e violência doméstica**: fronteiras do conhecimento. São Paulo: Cortez, 1995.

BALTHAZAR, J. A.; MORETTI, L. H. T.; BALTHAZAR, M. C. **Família e escola**: um espaço interativo e de conflitos. São Paulo: Arte e Ciência, 2006.

BANDEIRA, Maria de Lourdes. **Território Negro em espaço branco**: estudo antropológico de Vila Bela. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. (Org.). **Arte e educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

BARRETO, G.; AMARAL, S. F.; CAMARGO, J. T. F. Innovation and Education: Construction of Interactivity Indicators to Collaborative and Immersive Learning. **Journal of Mechanics Engineering and Automation**, Rosemead, CA, v. 4, p. 1001-1007, 2014.

BARROS, Z. Escola, racismo e violência. In: **Projeto Gênero, Raça e Cidadania no Combate à Violência nas Escolas** – Caderno para Professores. NEIM/UFBA, 2005. p. 35-39.

BARROS, P. C. **Jogos e Brincadeiras na Escola**: prevenção do Bullying entre crianças no Recreio. Tese (Doutorado em Edu-

cação)- Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga, Portugal, 2012.

BAUMAN, Z. **Sobre educação e juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BHERING, E.; SIRAJ-BLATCHFORD, I. A relação escola-pais: um modelo de trocas e relação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 106, p. 191-216, mar. 1999.

BIANCHINI, D. Educação: solução tecnologia? In: BITTENCOURT, A.; OLIVEIRA JR., W. **Estudo, Pensamento e Criação**. Campinas: Graf FE. 2006 – livro 1.

BONAMIGO, I. S. et al. Mapeamento de práticas violentas como dispositivo de intervenção da psicologia na escola. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 30, n. 70, p. 525-535, jul./set. 2012.

BORELLI, S.; FREIRE FILHO, J. (Org.). **Culturas juvenis no século XXI**. São Paulo: Educ., 2008. 331 p.

BORRILLO, D. **Homofobia**. Barcelona, Espanha: Ediciones Bellaterra, 2001.

BONILHA, T. P. **O não-lugar do sujeito negro na Educação Brasileira**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, 2012.

BRASIL lidera ranking de violência contra professores. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, 29 out. 2014, p. 1.

BUTLER, J. **Excitable speech**: a politics of the performative. New York: Routledge, 1997.

CANEN, A. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 77, p. 207-227, dez/2001.

CANIATO, A. M. P. (Org.). **Subjetividade e violências**: desafios contemporâneos para a Psicanálise. Maringá: EDUEM, 2009

CARDIA, N. O medo da polícia e as graves violações dos direitos humanos. **Tempo Social**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 249- 266, 1997.

CARREIRA, D. B. X. **Violência nas escolas**: qual o papel da gestão? 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2005.

CARVALHO, S. P. **Educação especial**: o olhar e a palavra do professor. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHO, S. P.; MUSIS, C. R. Representações sociais de professores acerca do aluno com deficiência: a prática educacional e o ideal do ajuste à normalidade. **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação**, Campinas, v. 31, n. 110, 2010.

CASTRO, M. L.; CUNHA, S. S.; SOUZA, D. P. Comportamento de violência e fatores de risco. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 45, n. 6, p. 1054-1061, 2011.

CASTRO, M. et al. **Cultivando vidas, desarmando violências**: experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza. Brasília, DF: UNESCO, Brasil Telecon, Fundação Kellogg, 2001.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 8, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 26 set. 2014.

_____.; ÉMIN, J-C (Coord.). **Violences à l'école - état des lieux**. Paris: Masson & Armand Colin Éditeurs, 1997.

CHAUÍ, M. **Senso comum e transparência**. O preconceito. São Paulo: Secretaria da Justiça e Defesa da Cidadania/Imprensa Oficial, 1996/1997.

_____. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

_____. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000. Disponível em: <http://www.filosofia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/classicos_da_filosofia/convite.pdf>. Acesso em: 16 out. 2013.

CHRISTOV, L. H. da S. **A escola como lugar de encontro**. Disponível em: CEGE/TELEDUC – UNICAMP, 2008.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo, Cortez, 1996.

CROCHÍK, J. L. **Preconceito**: indivíduo e cultura. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M. Justiciabilidade no campo da educação. **Revista de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, ANPAE, v. 26, n. 1, p. 75-103, jan/ abr. 2010.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa** – teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DINIS, N. Homofobia e educação: Quando a omissão também é signo de violência. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 39, p. 39-50, 2011.

DREYER, D. **A brincadeira que não tem graça**. 2005. Disponível em: <<http://www.educacional.com.br/reportagens/bullying/>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

DUBET, F. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5-6, p.222-231, maio/dez. 1997.

ERIBON, D. **Reflexões sobre a questão gay**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

EMERY R. E; LAUMANN-BILLINGS, L. An overview of the nature, causes and consequences of abusive family relationships – Toward differentiating maltreatment and violence. **American Psychologist**, Washington, DC, v. 53, n. 2, p. 121-135, feb. 1998.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas: Verus, 2005.

FEITOSA, C. A. F. J. “**Aqui tem racismo!**”: um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras na escola. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas, 2012.

FRANCISCO JÚNIOR, W. Educação anti-racista: reflexões e contribuições possíveis do ensino de ciências e de alguns pensadores. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 3 n. 14, p. 397-416, 2008.

FREIRE, A.; AIRES, J. A contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do Bullying. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 1, n. 16, p. 55-60, 2012.

GANZELI, P. Administração e gestão da Educação: elementos para discussão. In: A. BITTENCOURT, A; OLIVEIRA JR., W. **Estudo, Pensamento e Criação**. Campinas: Graf FE. 2006 – livro 2.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M. A.; ÁVILA, A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, ago. 2005.

GATTI, B. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

GISI, M. L.; ENS, R. T. (Org.). **Bullying nas escolas: estratégias de intervenção e formação de professores**. Ijuí: Ed. Ijuí, 2011

GLASS, R. Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 93, n. 235, p. 883-913, 2012.

GONÇALVES, L. D. Questões fundantes para compreensão das relações étnico-raciais e formação docente: situando o debate. In: GALLO, S. **As diferentes faces do racismo e suas implicações na escola**. Campinas: Leitura Crítica. 20 14.

GUARESCHI, Pedrinho A.; ROSO, A. Mega Grupos Midiáticos e Poder: construção de subjetividades narcisistas. **Política & Trabalho**, João Pessoa, n. 26, p. 37-54, abr. 2007.

GUIMARÃES, A. M. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. **A dinâmica da violência escolar**: conflito e ambiguidade. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. Novos regimes de ver, ouvir e sentir afetam a vida escolar. **Educação**, Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 413-430, set./dez. 2010.

GROPPO, L. A. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

GUIMARÃES, N. A. Trabalho: uma categoria –chave no imaginário juvenil? In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 149-174.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomás Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed., 1. Reimp. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar**. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde, 2013.

JUNQUEIRA, R. J. **Diversidade sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília, DF: MEC/SECAD/UNESCO, 2009.

KODATO, S. A Crueldade na instituição. **Psi Revista de Psicologia Social e Institucional**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 61-75, 1999.

KOHLER S. M. F. Violência psicológica: um estudo da relação professor-aluno. CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE LA NUEVA ALFABETIZACIÓN: UN RETO PARA LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI. **Anais...** Coimbra, Portugal, 2003.

LEITE, S. A. da S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, Ribeirão PRETO, v. 2, n. 20, p. 355-368, 2012.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria Histórico-Cultural da atividade e a contribui-

ção de Vasili Davidov. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, set./out./nov./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2011.

LIMA, E. M. **A família em questão**. A proteção social no âmbito da família: um estudo sobre as famílias do bairro Monte Cristo em Florianópolis. 2006. Dissertação (Mestrado em Serviço Social)- Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

LOPES NETO, A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre, v. 81, n. 5 (Suppl.), p. 164-172, 2005.

LOURO, G. L. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, R. D. **Diversidade sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2009.

LOUREIRO, A. A.; QUEIROZ, S. S. A concepção de violência segundo atores do cotidiano de uma escola particular - Uma análise psicológica. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 25, n. 4, p. 546-557, 2005.

LUCINDA, M. C.; NASCIMENTO, M. G.; CANDAU, V. M. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.

MACEDO, L. Os jogos e sua importância na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 93, p. 5-11, maio, 1995. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100->. Acesso em: 5 abr, 2015.

MAGGIE, Y. Racismo e anti-racismo: preconceito, discriminação e os jovens estudantes nas escolas cariocas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 739-751, 2006.

MENEGHEL, S. N.; GIUGLIANI, E. J.; FALCETO, O. Relações entre violência doméstica e agressividade na adolescência. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 14, p. 327-335, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília, DF, 2007a. 342 p. (Coleção Educação para todos; 27). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 12 set. 2013.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista**. Brasília, DF, 2007b, 190 p. (Coleção Educação para Todos; 29). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 10 set. 2013.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Escola que Protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. Brasília, DF, 2007c. (Coleção

Educação para Todos; 31). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf>>. Acesso em: 10 set. 2013.

_____. Secretaria de Educação Básica. Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 12 set. 2013.

_____.; UNESCO; ANPED. **Educação como exercício de diversidade**. Brasília, DF, 2005, (Coleção educação para todos; 7). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12814&Itemid=872>. Acesso em: 29 set. 2013.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Impacto da violência na saúde dos brasileiros**. Brasília, DF, 2005. 340p. Disponível em: <<http://bvsms.saude.gov.br>>. Acesso em: 30 set. 2013.

MICHAUD, Y. A. **A violência**. Tradução L. Garcia. São Paulo: Ática, 1989

MINAYO, M. C. de S.; SOUZA, E. R. Violência e saúde como um campo de interdisciplinar de ação coletiva. **História, Ciências e Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 513-531, fev. 1998.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em

Educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Lisboa, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. . **Para entender o negro no Brasil de hoje**: história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global: Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004.

NJAINE, K.; MINAYO, M. C. de S. Violência na escola: identificando pistas para a prevenção. **Revista Interface**, Botucatu, v. 17, n. 13, p. 119-134, ago. 2003.

NARDI, H. C.; QUARTIERO, E. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 59-87, 2012.

NESELLO, F. et al. Características da violência escolar no Brasil: revisão sistemática de estudos quantitativos. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, Recife, v. 2, n. 14, p. 119-136, 2014.

NEVES et al. **Relatório Parcial da Pesquisa Violência e Preconceitos na Escola**. Universidade Federal de Uberlândia, 2014. (inédito).

OLWEUS, D. **Aggression in the schools**: bullies and whipping boys. Washington, DC: Hemisphere, 1978.

PATTO, M. H. S. et al. **Perspectivas teóricas acerca do**

preconceito. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

PEY, M. O. **A escola e o discurso pedagógico.** São Paulo: Cortez, 1988.

PIAGET, J. **O Juízo Moral na Criança.** São Paulo: Summus, 1994.

PINHEIRO, P. S. (Org.). **Relatório sobre o estudo das nações unidas sobre a violência contra crianças.** ONU. 2006. Disponível em: <<http://www.unviolenciestudy.org>>. Acesso em: 23 fev. 2013.

PINTO, J. A; MACIEL, M. D. Abordagens dos temas preconceito e exclusão com alunos de um curso de engenharia. SEMINÁRIO HISPANO BRASILEIRO, 2.,-CTS, São Paulo, 2012, cidade. **Anais...** p. 567-578, 2012, São Paulo.

POURTOIS, J-P.; MOSCONI, N. **Prazer, sofrimento, indiferença na Educação.** São Paulo: Loyola. 2007.

PRIULI, R. M. A.; MORAES, M. S. Adolescentes em conflitos com a lei. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 12, p. 1185-1192, 2007.

RIBEIRO, I. et al. (Org.). **A escuta de crianças e adolescentes envolvidos em situação de violência e a rede de proteção.** Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia - CFP, 2010.

RIBEIRO, S. L. Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 31, p. 103-118, jul./dez. 2004.

RISTUM, M. Violência na escola, da escola e contra a escola. In.: ASSIS, S. G. de (Org.). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação. Editora FIOCRUZ, 2010a.

_____. A violência doméstica contra crianças e as implicações da escola. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 18, p. 237-247, 2010b.

_____. Violência: uma forma de expressão da escola? **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, Edições Uesb, n. 2, ano II, jan./jun. 2004.

ROCHA, A. L. **Um lugar chamado lar: o princípio da proteção integral e a violência doméstica contra crianças e adolescentes**. Dissertação (Mestrado em Direito)- Programa de Direito. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

ROSELLI-CRUZ, A. Homossexualidade, homofobia e a agressividade do palavrão: Seu uso na educação sexual escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 39, p. 73-85, 2011.

RORIZ, T. M. de S. **Epilepsia, estigma e inclusão social/escolar: reflexões a partir de estudos de casos**. Tese (Doutorado em Ciências)- Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Facul-

dade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2009.

RUSS, J. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Scipione, 1994.

RUSTIN, M. **Reason and unreason – psychoanalysis, science and politics**. London: Continuum, 2001. p. 201-224.

SALLES, L. M. F.; SILVA, J. M. A. P. E. Diferenças, preconceitos e violência no âmbito escolar: algumas reflexões. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 1, n. 30, p. 149-166, 2008.

SANTOS, D. A. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a compressão do adoecimento e sofrimento psíquico de professores**. Dissertação (Mestrado em Psicologia)-, Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

SANTOS, J. **Violências e Conflitualidades**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2009.

SASTRE, E. **Panorama dos estudos sobre violência nas escolas no Brasil: 1980 – 2009**. 2010. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015503.pdf>>. Acesso em: 15.jul. 2014.

SAUL, L. L. **Escola e violência**: representações sociais de um grupo de educadores de escolas públicas estaduais de Cuiabá-

MT. 235 F. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação)- Pontifícia Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

_____. **As faces da violência**: um estudo das representações sociais de adolescentes de escolas públicas de Cuiabá -2003. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2004.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHILLING, F. **A sociedade da insegurança e a violência na escola**. São Paulo: Moderna, 2010.

SILVA, M. K.; MUNHOZ, E. M. B. O espaço da escola como local de transformação pessoal e profissional de docentes. **Nuan-ces: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 18, n. 19, p. 15-26, jan./abr. 2011.

SILVA, R. A.; SEFFNER, F. Cenas, intervenção nas cenas e encenação: malabarismos na educação em gênero e sexualidade nas escolas. In: CAREGNATO, C.; BOMBASSARO, L. C. (Org.). **Diversidade Cultural**: viver diferenças e enfrentar desigualdades na educação. 1 ed. Porto Alegre: Ideal Editora, 2013. v. 1, p. 203-216.

SOLIGO, A. F. **Análise do preconceito racial no Brasil a partir de adjetivos e contextos**. 213 f. Tese (Doutorado em Psicologia)- Instituto de Psicologia. Pontifícia Universidade Católica

de Campinas, Campinas, 2001.

SOLIGO, A. O racismo camuflado no Brasil e seus guetos simbólicos. In: GALLO, S. **As diferentes faces do racismo e suas implicações na escola**. Campinas: Leitura Crítica. 2014.

_____.; WECHSLER, S. M. Crianças negras e professoras brancas: um estudo de atitudes. **Escritos sobre Educação**, Brasília, DF, n. 1, p. 17-30, dez. 2002.

SOUZA, M. P. R. et al. Atuação do psicólogo na educação: análise de publicações científicas brasileiras. **Psicol. da educ.**, São Paulo, n. 38, p. 123-138, 1 sem. 2014.

SOUZA, L. P. **Violência escolar**: um estudo a partir das representações de professores e gestores. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2013.

SPÓSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan/jun. 2001.

TANHIA, G. **Enculé!** L'école est-ellehomophobe. Paris: Nomad'sland, 2004.

TEIXEIRA-FILHO, F.; RONDINI, C.; BESSA, J. Reflexões sobre homofobia e educação em escolas do interior paulista. **Edu-**

cação e Pesquisa, São Paulo, v. 4, n. 37, p. 725-741, 2011.

TONDIN, C. F. **Relação família-escola**: análise dos processos psicossociais. 143 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)-, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

TONELI, M.; BECKER, S. A violência normativa e os processos de subjetivação: contribuições para o debate a partir de Judith Butler. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 9, 2010, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC, ago. 2010. p. 1-8.

TV UNICAMP. **Bullying**. Vídeo produzido e disponibilizado pela TV Unicamp., 2010. Disponível em: < <http://www.rtv.unicamp.br/>>. Acesso em: 22 mar. 2013.

UNESCO. **Pesquisa “Saúde e Educação**: cenários para a cultura de prevenção nas escolas”. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001840/184073por.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**. Madri: Visor, 1995.

_____. **Obras Escogidas IV**. Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

_____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

_____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1984.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Tradução Claudia Berliner, revisão técnica Izabel Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WIEVIORKA, M. Violência hoje. **Ciência & Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11, p. 1147-1153, 2006.

Agradecimentos

Às escolas que nos acolheram e possibilitaram a realização da pesquisa.

A todos que participaram da pesquisa: equipe escolar, professores, alunos, pais e responsáveis que abriram as portas das suas vivências e permitiram, por meio de seus depoimentos, o entendimento da dinâmica da violência e do preconceito na escola.



ISBN 978-85-89208-85-7



9 788589 208857